

**Cuerpos académicos
en educación superior:
Retos para el desarrollo institucional**

C O L E C C I Ó N
ROSARIO M. GUTIÉRREZ ESKILDSEN
Pedagogía y educación

José Manuel Piña Gutiérrez
Rector

Cuerpos académicos en educación superior: Retos para el desarrollo institucional

Coordinadores

Silvia Patricia Aquino Zuñiga

Deneb Elí Magaña Medina

Pedro Sánchez Escobedo



Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Cuerpos Académicos en Educación Superior: Retos para el desarrollo institucional / Coord. Silvia Patricia Aquino Zuñiga, Deneb Elí Magaña Segura, Pedro Sánchez Escobedo. – 1ª ed.— Villahermosa, Tabasco : Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2013

274 P.- (Colección: Rosario M. Gutiérrez Eskildsen, Pedagogía Y Educación.

Incluye Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-607-606-103-9

1. Educación Universitaria 2. Enseñanza Superior. I. Título II. Autor III. Serie

L.C.2157 .A3 C84 2013

Primera edición, 2013

D.R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Av. Universidad s/n. Zona de la Cultura
Colonia Magisterial, C.P. 86040
Villahermosa, Centro, Tabasco.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor

ISBN: 978-607-606-103-9

Apoyo editorial y corrección de estilo: Francisco Morales Hoil
Diseño y formación: Ricardo Cámara Córdova

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México

Índice

Listado de abreviaturas utilizadas	11
Prólogo	15
Presentación	17
Capítulo I. Quince años de políticas para el fortalecimiento académico. <i>Judith Pérez-Castro</i>	27
Introducción	29
El sinuoso pero persistente camino del Programa de Mejoramiento al Profesorado	33
De los Cuerpos y el trabajo académico	40
Mal de muchos, beneficios para pocos	45
¿Qué sigue con el Programa de Mejoramiento al Profesorado?	49
Referencias	
Capítulo II. La evaluación del desempeño y el desarrollo profesional del profesor universitario. <i>Silvia Patricia Aquino Zúñiga</i>	53
Introducción	54
Concepciones sobre evaluación y la evaluación del desempeño	60
La gestión del factor humano	64
La evaluación del desempeño de los profesores universitarios	69
Problema respecto al desarrollo profesional	73
Referencias	

Capítulo III. Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las universidades públicas estatales. *Jorge Alberto Rosas Castro y Deneb Elí Magaña Medina*

Introducción	79
Institucionalización, isomorfismo y desarrollo institucional	80
Origen y evolución de los cuerpos académicos en las universidades públicas estatales	84
El origen en el programa de mejoramiento del profesorado	85
Evolución de 1996 a 2006	87
Institucionalización de los cuerpos académicos en las Universidades Públicas Estatales	89
Las reglas de operación del Programa de Mejoramiento al Profesorado de 2007 a 2011	92
1. Los objetivos	92
2. La Cobertura	93
3. Naturaleza del trabajo y características principales de los cuerpos académicos	94
4. Los tipos de apoyos y los montos	98
Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las universidades públicas estatales	100
Conclusiones	102
Referencias	104

Capítulo IV. Los cuerpos académicos de la División Académica de Educación y Artes. Factor para la producción de conocimientos. Entre lo deseable y la realidad. *Enrique Chang Hernández, Elizabeth Rodríguez Hernández y Elizabeth Sanlúcar Estrada*

Introducción	107
Tendencias en la integración de los cuerpos académicos	108
Integración de los cuerpos académicos en la División Académica de Educación y Artes	113
Conclusiones	126
Referencias	126

Capítulo V. El desarrollo profesional desde la percepción de los integrantes de cuerpos académicos. Estudio de caso. *Silvia Patricia Aquino Zúñiga y Deneb Elí Magaña Medina*

Introducción	129
Objetivo del estudio	133
Diseño metodológico	133
Población de estudio	134
Material y métodos	135
Resultados	136
Niveles de percepción de la vinculación del trabajo de los cuerpos académicos por dimensiones	141
Discusión	147
Conclusión	149
Referencias	151

Capítulo VI. Conformación, retos, conflictos e institucionalización de cuerpos académicos. Estudio de caso. La percepción de líderes y directivos. *Jorge Alberto Rosas Castro, Silvia Patricia Aquino Zúñiga y Enrique Chang Hernández*

Introducción	155
Evolución de los cuerpos académicos en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.	160
Incorporación de la División Académica de Educación y Artes al Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional y al Programa de Mejoramiento al Profesorado	161
Diseño de la investigación	162
Resultados	165
Vinculación entre la planeación universitaria y los programas de desarrollo	166
Condiciones y surgimiento de los cuerpos académicos	167

Impacto en los cuerpos académicos	170
Impacto en el desarrollo profesional	171
Significado de pertenecer a un cuerpos académicos	172
Fortalezas de los cuerpos académicos	173
Debilidades de los cuerpos académicos	174
Retos de los cuerpos académicos	175
Discusión	176
Conclusiones	181
Referencias	183

Capítulo VII. Cuerpos académicos y su vinculación con los programas educativos. Un estudio de caso. *Ma. Guadalupe Garza Pulido y Hiroe Minami*

Introducción	187
Antecedentes	189
Cuerpo Académico: Lenguaje, comunicación y tecnología	191
Desarrollo del Cuerpo Académico	195
Plan de trabajo	199
Fortalezas, oportunidades, debilidades	202
Fortalezas	202
Oportunidades	203
Debilidades y amenazas	205
Conclusión	205
Referencias	205

Capítulo VIII. Sistemas de evaluación y productividad investigativa: estudio de caso con profesores de tiempo completo de la licenciatura en idiomas. <i>Jesús Izquierdo, María del Carmen Sandoval Caraveo, Hilda Eslava Gómez y Verónica de la Cruz Villegas</i>	209
<i>Sandoval Caraveo, Hilda Eslava Gómez y Verónica de la Cruz Villegas</i>	210
<i>Villegas</i>	211
Antecedentes de la evaluación	216
Modelos de evaluación en la educación superior	218
Sistemas de evaluación en la educación superior	218
Desarticulación de la evaluación de la educación superior	219
Objetivo del estudio	220
Participantes	223
Datos	229
Organización y análisis de los datos	232
Resultados	233
Discusión	
Conclusión	
Referencias	
Capítulo IX. Los Cuerpos académicos como política de desarrollo en la Educación Superior de México. <i>Pedro Sánchez Escobedo y Jesús Pinto Sosa</i>	237
<i>Pedro Sánchez Escobedo y Jesús Pinto Sosa</i>	238
<i>Pinto Sosa</i>	239
Introducción	241
Antecedentes	242
Fuerzas externas	244
Fuerzas internas	246
Estructura organizacional y satisfacción docente	247
El poder y los Cuerpos académicos	
Perspectivas a futuro	
Referencias	

Capítulo X. Cuerpos académicos y procesos de desarrollo: el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán. <i>Ivett L. Estrada Mota y Edith J. Cisneros Cohernour</i>	249
	253
	254
Introducción	255
Método	257
Tipo y enfoque de la investigación	
Escenario y contexto del estudio	257
Resultados	
Evolución de los niveles de consolidación de los Cuerpos académicos	259
académicos	260
La diversidad de los cuerpos académicos: una propuesta de categorización	261
Primera categoría: el desarrollo coyuntural	262
Segunda categoría: reestructuración estratégica y desarrollo	
Tercera categoría: buscando las condiciones para el desarrollo	264
desarrollo	265
Cuarta categoría: el desarrollo entre la encrucijada del deber ser y el ser	266
ser y el ser	271
Quinta categoría: el desarrollo futuro en riesgo	
Conclusiones	
Referencias	

Listado de abreviaturas utilizadas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	ANUIES
Banco Interamericano de Desarrollo	BID
Banco Mundial	BM
Base Informativa de Cuerpos Académicos	BICA
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP
Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior	CENEVAL
Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe	CRESALC
Comisión Económica para América Latina	CEPAL
Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior	CONAEVA
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	CONAEAU
Comité Administrador de Construcción de Escuelas	CAPFCE
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior	CIEES
Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación	CIDE
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACYT
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	COPAES
Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades	COAPEHUM
Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior	CONPES
Cuerpo(s) Académico(s)	CA
Cuerpo(s) Académico(s) Consolidado(s)	CAC
Cuerpo(s) Académico(s) en Consolidación	CAEC
Cuerpo(s) Académico(s) en Formación	CAEF
Dependencias de Educación Superior	DES
Dirección Estratégica para la Educación Superior	DEES
Dirección General de Administración y Desarrollo Personal	DGADP

División Académica de Ciencias Económico Administrativas	DACEA
División Académica de Educación y Artes	DAEA
División Académica de Informática y Sistemas	DAIS
Educación Superior	ES
Estímulo al Desempeño del Personal Docente	ESDEPED
Fondo de Modernización para la Educación Superior	FOMES
Fondo Monetario Internacional	FMI
Fondo para el Fomento de la Educación Superior	FOMES
Formación de Recursos Humanos	FRH
Gestión del Factor Humano	GFH
Instituciones de Educación Superior	IES
Línea(s) de Generación y Aplicación del Conocimiento	LAGC
Nivel de Percepción	NP
Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico	OCDE
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	UNESCO
Organización de los Estados Americanos	OEA
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	OCDE
Padrón Nacional de Posgrado	PNP
Plan Nacional de Desarrollo	PND
Producto Interno Bruto	PIB
Profesor(es) de Tiempo Completo	PTC
Profesores de asignatura	PAES
Profesores de carrera	PC
Profesores investigadores	PI
Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente	ESDEPED
Programa de Fomento a la Investigación de Cuerpos Académicos	PFICA
Programa de Mejoramiento al Profesorado	PROMEP
Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado	PIFOP
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional	PIFI
Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior	PROIDES
Programa Nacional de Superación del Personal Académico	SUPERA

Programas Educativos	PE
Red de Cuerpos Académico de Lenguas Extranjeras	RECALE
Secretaría de Educación Pública	SEP
Secretaría de Hacienda y Crédito Público	SHCP
Sistema Nacional de Investigadores	SNI
Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas	SEIT
Subsecretaría de Educación Superior	SES
Subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica	SESI
Técnicos académicos	TA
Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL
Universidad Autónoma de Yucatán	UADY
Universidad Autónoma del Estado de México	UAEMex
Universidad Autónoma Metropolitana	UAM
Universidad de Guadalajara	U de G
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM
Universidades Públicas Estatales	UPE

Prólogo

Los Cuerpos Académicos (CA) se perfilan como nuevos modelos de organización académica y trabajo docente en México. De las políticas públicas educativas, desde la formación de academias hasta la formalización de los CA y su taxonomía actual.

Este libro aborda la compleja problemática de los CA en la educación superior de México.

Los autores, provenientes de diversas instituciones y subsistemas educativos de México, analizan los retos y obstáculos para la conformación de CA, y su proceso hacia el estado de consolidación, parámetro que se vislumbra como un indicador de calidad y eficiencia en la educación superior.

De las indefiniciones y turbulencias conceptuales en sus orígenes, los CA parecen ser una primicia de organización de las Instituciones de Educación Superior (IES) futuras: el tránsito de estructuras asociadas al modelo de escuelas y facultades del siglo XVII de Francia, hacia la estructura departamental de las universidades anglosajonas de hoy.

De hecho, la convergencia de los CA en objetos de estudio, o bien en áreas temáticas específicas del conocimiento, pretenden no solamente generar nuevo conocimiento de frontera y enriquecer a la docencia en aristas de investigación. De criterios torales para los rankings y evaluaciones tan de modo (y probablemente tan necesarias) en nuestro sistema de educación superior.

Los CA, se postula, son la respuesta de las universidades públicas a la reñida competencia que en educación superior se gesta paulatinamente con las universidades privadas. Son las IES las que pueden conformar grupos de interés, sin un fin comercial primero, y desarrollar las Líneas de Generación

y Aplicación del Conocimiento (LAGC) y el conocimiento. Los CA son en esta perspectiva un lujo que la mayoría de las instituciones privadas no pueden afrontar.

Finalmente, esta obra es un esfuerzo conjunto de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y de académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) interesados en la temática de los CA. Quienes han conjuntado esfuerzo para la edición, revisión y arbitraje de esta obra.

Presentación

Antecedentes

El tema de los CA se ha convertido en uno de los ejes centrales producto de las políticas educativas que han tenido una gran repercusión en la planeación de las IES y más recientemente, en las Universidades e Institutos Tecnológicos y las Normales, pero que han generado posiciones a favor y en contra entre quienes son encargados de llevar las riendas de las instituciones educativas y los académicos que participamos en ellos.

A casi quince años de haber iniciado el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) con la finalidad de contar con profesores con el nivel de estudios de maestría o doctorado, bajo el supuesto de que al contar con profesores con un mayor nivel de formación se esperaría un mejor desempeño de los académicos, un incremento en la generación y difusión del conocimiento, lo que incrementaría la calidad educativa. Sin embargo, a pesar que se conocen datos estadísticos sobre el incremento de profesores con estudios de posgrado tanto de nivel maestría como de doctorado, se desconoce hasta dónde estos profesores han mejorado el desempeño de sus funciones en las universidades (Estévez, 2010).

Lo anterior resulta de suma importancia cuando la evaluación que se hace de los académicos y las instituciones se reduce a la cuantificación de los productos o las metas alcanzadas en un determinado período de tiempo. Si bien es cierto que los profesores que pertenecen a CA deben realizar las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión, en ningún momento se cuestiona si las actividades que realizan los profesores integrantes de estos CA se vinculan entre sí ni de qué manera estas actividades se relacionan a los programas educativos donde estos profesores imparten docencia.

Con la aprobación del Programa de Fomento a la Investigación de Cuerpos Académicos (PFICA) en la UJAT (UJAT, 2008-2010), se desarrolló el proyecto sobre "Impacto de los Cuerpos académicos en el desarrollo profesional e institucional. Caso de la División Académica de Educación y Artes".

Desde que se inició el registro de los CA en 2002 en la División Académica de Educación y Artes (DAEA), la integración y conformación de los mismos se ha dado en diversas etapas, lo que ha dado como resultado el contar al momento de realizar la investigación (2008-2010), con cinco CA: uno en consolidación y el resto en formación. A pesar de los esfuerzos de la institución por apoyar la conformación y consolidación de los mismos, se desconoce de qué manera el trabajo y organización de los CA impacta al desarrollo institucional y al desarrollo profesional de sus integrantes.

El trabajo que presentamos se aborda desde el campo de la investigación evaluativa, y en específico de la evaluación del desempeño la cual definimos como el proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, sobre las actividades que el profesor realiza como son la docencia, investigación, tutorías, asesorías de tesis, superación y trayectoria académica, gestión académica y vinculación con la extensión universitaria cuyos resultados contribuyan al desarrollo profesional y desarrollo institucional. El fundamento teórico del desarrollo institucional se aborda desde las teorías organizacionales.

El desarrollo profesional en este trabajo es entendido como aquel que incide no sólo en el desarrollo individual, pedagógico y profesional del profesor, sino también en mejorar en los aspectos mencionados anteriormente, encaminado a fortalecer los programas educativos y alcanzar las metas institucionales.

Estrategias metodológicas

La investigación fue de tipo descriptivo, donde se empleó el enfoque de investigación evaluativa y se tomó como unidad de análisis los cinco CA de la

DAEA. De estos CA, uno estaba en etapa de consolidación y cuatro en etapa de formación en el periodo 2008.

La pregunta de investigación que guió el trabajo fue:

- ¿Qué elementos determinan el impacto que tiene el trabajo desarrollado por los CA en el desarrollo institucional y el desarrollo profesional de sus integrantes en la DAEA de la UJAT?

Algunas de las interrogantes que guiaron el trabajo fueron:

- ¿Cómo perciben los profesores los CA?
- ¿Qué fortalezas y dificultades encuentran en los trabajos realizados por los CA?
- ¿Cómo se vincula el trabajo de los CA con los programas educativos?
- ¿Qué significa para los profesores el pertenecer a un CA?

El objetivo principal del proyecto fue:

- Evaluar el impacto que los CA tienen en el desarrollo institucional y el desarrollo profesional.

Se utilizaron dos estrategias metodológicas:

1. Para la primera fase, la construcción y aplicación de un cuestionario que se aplicó a 37 de 53 profesores pertenecientes a los cinco CA de la DAEA, uno en consolidación y cuatro en formación, 19 del sexo femenino y 18 del sexo masculino, con un total de 15 LGAC. El instrumento quedó estructurado en dos secciones, la primera con un total de 33 ítems distribuidos en seis dimensiones: docencia, investigación, formación de recursos humanos, gestión, superación y trayectoria académica, y condiciones laborales. La sección dos

estuvo conformada por seis ítems para valorar la percepción de los profesores sobre el conocimiento de los diversos planes de desarrollo de la institución y su vinculación con el trabajo de los CA.

2. La segunda fase, consistió en la construcción de tres guías de entrevistas dirigidas a ex directores, ex coordinadores de posgrados, ex líderes y líderes de CA con la finalidad de describir y analizar la percepción de los líderes integrantes del CA y directivos de la DAEA sobre las fortalezas y dificultades del trabajo en el CA. En total se realizaron 10 entrevistas.

Desarrollar el proyecto no fue tarea fácil, dado que quienes intervenimos en él provenimos de diversas divisiones académicas, con una pluralidad de formación, miradas teóricas referenciales, con diversos niveles de experiencia en la investigación y por lo tanto, pertenecemos a CA con diferente grado de consolidación. Aunado a lo anterior, a finales del 2010 los cuatro Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) fueron evaluados dando como resultado la desaparición de uno, el surgimiento de otro CAEF y pasar uno de los CAEF a Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC).

La presente obra es el resultado de la colaboración diez profesores investigadores provenientes de la DAEA, tres de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas (DACEA) y una profesora de la División Académica de Informática y Sistemas (DAIS). El trabajo permitió la formación de recursos humanos a través de dos becarias tesistas, una de la licenciatura en idiomas y otra de la licenciatura en ciencias de la educación, aunado a la formación de cuatro prestadores de servicio social de la DAEA.

Durante el proceso de la investigación, en el 2009, fuimos invitados a participar en la Red de Dirección Estratégica para la Educación Superior (DEES), organizada por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, de la Universidad de la Habana, Cuba, donde la UJAT ingresó a la red en calidad de institución fundadora y este proyecto se inscribió en este grupo de trabajo. La línea de trabajo en la que se inscribió

este proyecto en la red fue de evaluación de instituciones y de académicos. Uno de los objetivos de la red es contribuir al perfeccionamiento de la Dirección Estratégica en las IES, a través de investigaciones y experiencias que favorezcan la articulación de la Planificación y el Control Estratégico, la Planificación y la Evaluación y la Dirección por Objetivos, de acuerdo con las exigencias actuales del desarrollo de la Educación Superior.

Actualmente, 12 IES públicas y privadas de diversos países latinoamericanos pertenecen a esta red.

Es así como surgió la invitación a las instituciones afiliadas a la red DEES de colaborar con la realización de un ensayo que describiera la conformación del claustro de su institución, clasificación, forma de evaluar su desempeño, si existe alguna política de estado sobre compensaciones económicas, estrategias para impulsar la investigación, retos y desafíos que enfrentan los profesores para el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad, política de ingreso y permanencia, para tener un referente externo sobre las funciones y evaluación de los profesores universitarios por una parte, y por la otra, contribuir en la colaboración de redes.

Las instituciones de Argentina, Brasil, Bolivia y Cuba, respondieron a la invitación y nos describen la forma en que evalúan a los profesores universitarios en sus contextos institucionales.

Los capítulos del libro

El libro está conformado por un total de doce capítulos distribuidos de la siguiente forma, los ocho primeros capítulos relacionados a los resultados de la investigación y los CA de la DAEA, y los últimos cuatro capítulos, relacionados a la evaluación del desempeño de los profesores universitarios en instituciones de Argentina, Bolivia, Brasil y Cuba.

El primer capítulo se titula “Quince años de políticas para el fortalecimiento académico”. En él, Judith Pérez Castro, de la DAEA, realiza

un análisis crítico sobre los logros y desaciertos de estas políticas para el fortalecimiento de los académicos desde su origen hasta el último informe del 2011.

El segundo capítulo es “La evaluación del desempeño y el desarrollo profesional del profesor universitario”, de Silvia Patricia Aquino Zúñiga, de la DAEA, y en él se presenta el marco de uno de los enfoques teóricos, que sustenta el proyecto de investigación. Se resalta asimismo la vinculación del desarrollo profesional en los aspectos individuales e institucionales.

Jorge Alberto Rosas Castro y Deneb Elí Magaña Medina, de la DACEA, nos presentan el capítulo “Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las universidades públicas estatales”, en el que explican el desarrollo institucional desde las teorías organizacionales.

Enrique Chang Hernández, Elizabeth Rodríguez Hernández y Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada, de la DAEA, presentan el capítulo “Los Cuerpos académicos: factor para la producción de conocimientos, entre lo deseable y la realidad. Caso de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”. En este capítulo se describe y reflexiona sobre la planeación y proyección que se hizo de los CA en sus orígenes y los resultados logrados hasta el 2010.

El quinto capítulo, “El desarrollo profesional desde la percepción de los integrantes de cuerpos académicos. Estudio de caso”, presentado por Silvia Patricia Aquino Zúñiga, perteneciente a la DAEA, Deneb Elí Magaña Medina, de la DACEA y Wendy Gabriela Ortega Pérez, egresada de la licenciatura en idiomas, presentan los resultados generados en la primera fase de la investigación acerca de la percepción de los profesores integrantes de los CA en el desarrollo profesional en los aspectos de docencia, investigación, formación de recursos humanos y gestión. El instrumento fue aplicado a principios del 2010 a 37 de los 53 profesores integrantes de los CA de la DAEA. Los resultados mostraron que sólo una cuarta parte de los profesores percibe alto el impacto del trabajo de los CA en el desarrollo profesional.

“Institucionalización de los cuerpos académicos de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Conformación, retos y conflictos”, presentado por Jorge Alberto Rosas Castro, de la DACEA, Silvia Patricia Aquino Zúñiga y Enrique Chang Hernández, de la DAEA, presenta los resultados de la segunda fase de la investigación y que consistió en la aplicación de diez entrevistas a ex directores, ex coordinadores de posgrado, y ex líderes de CA las dificultades y retos en la conformación y el trabajo de los CA, explicado desde las teorías organizacionales.

María Guadalupe Garza Pulido y Hiroe Minami, presentan el capítulo “Cuerpos académicos y su vinculación con los programas educativos. Un estudio de caso”, en el que se presenta la descripción cronológica del desarrollo del CAEF, lenguaje, comunicación y tecnología, además de analizar el impacto del mismo en los programas educativos de la licenciatura en idiomas y comunicación, ambas, pertenecientes a la DAEA.

“Sistemas de evaluación y productividad investigativa: estudio de caso con profesores de tiempo completo de la licenciatura en idiomas”, presentado por Jesús Izquierdo, María del Carmen Sandoval Caraveo, Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Hilda Ofelia Eslava Gómez y Verónica de la Cruz Villegas, presentan un análisis, a través de un diseño descriptivo, sobre la variabilidad en los resultados de cuatro sistemas de evaluación académica: PROMEP (Programa de Mejoramiento al Profesorado); ESDEPED (Estímulo al Desempeño del Personal Docente); el SNI (Sistema Nacional de Investigadores) y de la Auto-evaluación del COAPEHUM (Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades). El análisis se hace a partir de la productividad investigativa de profesores de tiempo completo de la licenciatura en idiomas en CA de la UJAT.

El capítulo “Los cuerpos académicos como política de desarrollo en la Educación Superior de México”, presentado por Pedro Sánchez Escobedo y Jesús Pinto Sosa, de la Facultad de Educación de la UADY, analizan los retos administrativos y los cambios necesarios para el desarrollo de los CA.

Se identifican estructuras institucionales, políticas de desarrollo y procesos internos de gestión que subyacen al movimiento de los CA en la Educación Superior. Se considera que los cambios en las políticas de gestión de los CA permitirá la transformación administrativa y logística de las IES, en las que se puede incrementar la vida colegiada así como las decisiones académicas consensuadas.

Finalmente, Ivett L. Estrada Mota y Edith J. Cisneros Cohernour, presentan el capítulo “Cuerpos académicos y proceso de desarrollo: El caso de la Universidad Autónoma de Yucatán”, el cual es producto de una investigación cuyo propósito fue analizar el proceso de implementación del programa en torno al origen, al desarrollo y al papel desempeñado por éstos en el contexto específico de una Universidad Pública Estatal del sureste del país, en este caso, la UADY. Se presentan los resultados del análisis de los procesos y las condiciones de desarrollo hacia la consolidación de los CA de esta universidad.

La evaluación del desempeño de los integrantes de los CA y de los profesores universitarios en las instituciones latinoamericanas participantes, se hacen tomando en cuenta las funciones como son la docencia, la investigación, la gestión, entre otras, la productividad que se espera de esas funciones. Las diversas formas en que se evalúa y las políticas educativas en que se sustentan, tanto en el plano nacional como en algunas instituciones latinoamericanas, son algunos de los aportes de los investigadores participantes en este proyecto.

*Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Deneb Elí Magaña Medina
Jorge Alberto Rosas Castro*

Capítulo I

Quince años de políticas para el fortalecimiento académico

Judith Pérez Castro

Introducción

A tres lustros de su puesta en marcha, el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) se ha consolidado como una de las políticas más importantes tanto a nivel federal como institucional. Procesos y negociaciones como la determinación del presupuesto, los apoyos para la habilitación académica, la aprobación de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el otorgamiento de plazas para la renovación de la planta de profesores y la certificación de la oferta educativa, todos ellos fundamentales para el desarrollo y mantenimiento de los establecimientos de la educación superior, dependen o están vinculados de alguna manera con una o varias de las estrategias que integran el PROMEP.

La fortaleza de esta política se ha hecho evidente, incluso, hasta en el lenguaje cotidiano de los profesores, investigadores, directivos y administrativos. A todos los académicos que laboramos en una universidad o un instituto tecnológico, hoy en día, nos resulta familiar hablar en términos de Cuerpo Académico en Formación (CAEF), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) o Cuerpo Académico Consolidado (CAC), líneas de

generación del conocimiento, líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico, dependencias de educación superior, programa educativo, perfil deseable, grado preferente, becas y plazas PROMEP, redes temáticas de colaboración y comités de pares, entre otros.

Por su parte, los rectores y directores de divisiones o facultades han aprendido a elaborar sus planes de trabajo e informes tomando como base los indicadores de mayor peso en las políticas federales y también aquellos que les permiten demostrar su aportación al fortalecimiento institucional, entre los que por supuesto se encuentran los del PROMEP.

En el otro extremo, están las diferentes críticas que se han hecho a esta política en cuanto a los efectos que ha tenido en la organización académica, la relación entre los profesores y las autoridades institucionales, los márgenes que ha impuesto a las funciones sustantivas, las contradicciones que guarda con otras políticas como el Sistema Nacional de Investigadores, el abandono en que deja a los académicos de tiempo parcial y la distancia cada vez más amplia que ha abierto entre éstos y los de tiempo completo, la pertinencia de sus criterios así como la conveniencia de aplicarlos a todos los establecimientos sin importar su antigüedad, condiciones laborales, financiamiento o matrícula.

Hasta ahora, lo que podemos prever es que, ya sea por su eficiencia, por cuestiones presupuestales o simplemente por la incapacidad de generar otro tipo de medidas, el Programa de Mejoramiento al Profesorado acompañará al trabajo de las instituciones y sus académicos todavía por un tiempo más. Su ratificación en el 2006 así lo ha demostrado e igualmente su permanencia a lo largo de casi tres administraciones federales, a lo largo de las cuales se han perfeccionando sus mecanismos, con algunos cambios significativos, pero que, en términos generales, han conservado sus fines originales, hecho poco usual en nuestro país en donde nos habíamos acostumbrado a las políticas de “borrón y cuenta nueva” que se daban en cada sexenio.

Pero, después de todo este tiempo, ¿tendríamos algo que celebrar con el advenimiento de los quince años del PROMEP?, ¿qué otras cosas,

además de las que ya se han dicho, podríamos argumentar a su favor o en su contra?, ¿hacia dónde es posible replantearlo, o es que se trata de un modelo que va hacia su agotamiento? Éstas son algunas de las preguntas de las que partimos para armar el presente capítulo.

El sinuoso pero persistente camino del Programa de Mejoramiento al Profesorado

El PROMEP surge en 1996 durante el gobierno de Ernesto Zedillo. Inicialmente, se le consideró como una política de mediano plazo que operaría a partir de cuatro etapas: 1) el diseño del programa, 2) la planeación del desarrollo académico de los establecimientos, 3) el seguimiento de este desarrollo y 4) su consolidación (ANUIES, 1998).

Su principal objetivo fue elevar la calidad de los servicios educativos a través de la integración y el fortalecimiento de los CA, el mejoramiento de los niveles de habilitación de la planta académica y la delimitación de áreas prioritarias para encauzar el trabajo de las instituciones y sus profesores.

La primera etapa se realizó previamente a su presentación a nivel nacional, en noviembre de 1996, y en ella participaron diversas instancias como las Subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La segunda etapa dio inicio en enero de 1997; se esperaba que en este momento se pudieran constituir los CA, se distribuyeran los primeros apoyos y se construyeran los instrumentos para su ejecución. La realidad, no obstante, fue otra. La SESIC se encontró con una gran diversidad organizativa al interior de los establecimientos, lo que era esperable dadas las dimensiones del sistema educativo y los contrastes que todavía se pueden encontrar entre las diferentes entidades de la República y entre las distintas instituciones

educativas. Fue a partir de esta problemática que se tomó la decisión de englobar bajo el término genérico de dependencias de educación superior (DES) a las escuelas, facultades, divisiones, centros, institutos o demás instancias encargadas de uno o varios programas de estudio, ya fuera de licenciatura o posgrado, y que se caracterizaban por contar con un grupo definido de profesores. En las Reglas de Operación vigentes (SEP, 2011: 10) se concibe a las DES como: "Conjunto de departamentos, escuelas, facultades y/o unidades académicas de una IES con afinidad temática o disciplinaria que se asocian para el óptimo uso de los recursos humanos y materiales. Puede o no corresponder a una dependencia orgánica de la IES".

La otra cuestión fue lograr el avance continuo en la planeación, en la que, con base en los respectivos planes de desarrollo institucionales, se tenía que dar pie a la organización de los CA. Esto significó un gran esfuerzo, pues no sólo los establecimientos debían adaptarse a una nueva metodología de trabajo, sino que además la SESIC se había comprometido a revisar todos y cada uno de los planes así como a establecer diálogo constante con las instituciones para aclarar aquellos rubros que no estaban claros. Sólo después de que la planeación era aprobada, se podía continuar con la formalización de los convenios que se firmarían con la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Durante el primer año, únicamente 13 universidades de las 49 que formaban parte de la SESIC habían podido concretar la primera etapa, pero se esperaba que el resto pudiera irse integrando entre 1998 y 1999 (ANUIES, 1999). De los institutos tecnológicos nada se decía; al parecer se habían quedado a la zaga o simplemente no representaban una prioridad para este Programa; como sostienen De Vries y Álvarez (1998), daba la impresión de que el PROMEP estaba dirigido sólo hacia las universidades públicas. Posteriormente, la misma ANUIES aclararía que 38 universidades públicas estatales (UPE) eran las que estaban participando íntegramente en esta política; las otras que en principio se habían considerado, entre las que estaban 10 universidades tecnológicas y la Universidad Autónoma Metropolitana, lo hacían de manera parcial.

A pesar de todos los contratiempos, para finales de 1998, la mayoría de las instituciones habían podido llegar a la meta, por lo que, para el siguiente año, se logró la firma del 97% de los planes de desarrollo. Esto permitió dar mayor agilidad a la entrega de los apoyos, que era el segundo compromiso de la primera etapa, los cuales consistían en financiamientos individuales a los profesores de tiempo completo que cumplían con el perfil apropiado y también a los CA para la compra de equipos y materiales bibliográficos, otorgamiento de becas para cursar posgrados de calidad en el país o en el extranjero y realización de encuentros y talleres entre CA para dar a conocer los programas de doctorado que a los que podían aspirar los profesores.

A mediados de 1998, se había ayudado a 216 CA y a 2,818 profesores para la adquisición de equipos, el número de becas para el posgrado había llegado a 1,231 para los académicos que estaban en programas nacionales y 301 para los se habían registrado en programas internacionales, finalmente, 195 profesores habían logrado algún tipo de vínculo con CA en el extranjero (ANUIES, *op. cit.*). En total, se estimaba que 44 instituciones de educación superior (IES) habían sido beneficiadas.

El tercer punto de la segunda etapa consistió en la elaboración de los documentos y marcos legales para la operatividad del PROMEP, mismos que se fueron constituyendo a lo largo de los primeros años, los más importantes fueron la guía y los formatos de planeación para las dependencias de educación superior; los lineamientos, reglamentos y el tabulador de becas; la definición de los perfiles académicos y la convocatoria de posgrados de calidad especiales para formación de profesores. Para esto último, se lanzó una invitación a las IES a que presentaran proyectos de posgrado de calidad y de residencia reducida para que fueran evaluados y posteriormente integrados como parte de la oferta para los profesores. Al final de este proceso, alrededor de una veintena de programas fueron aprobados.

Cabe aclarar que, aunque el marco regulatorio del Programa se pudo ir preparando a la par de su implementación, fue hasta mayo de 1999 cuando aparecieron las primeras reglas de operación del PROMEP en el formato con

el que las conocemos ahora, las cuales se han ido actualizando anualmente y se publican en el Diario Oficial según el Acuerdo 568. Para ese año, ya estaban adscritas al Programa 36 universidades públicas estatales, más la Universidad Tecnológica de la Mixteca, el Instituto Tecnológico y el Centro de Estudios Superiores, ambos en Sonora (SEP, 1999).

Para la tercera etapa, la de seguimiento, y la cuarta, la de consolidación del desarrollo académico, se configuró una base de datos con el fin de sistematizar la información aportada por los establecimientos en la etapa de planeación, a la cual posteriormente se le daría el nombre de Base Informativa de Cuerpos Académicos (BICA). Asimismo, se determinaron una serie de compromisos para las universidades y para la SEP, los cuales resultaban indispensables para asegurar la continuidad de esta política. A las primeras, entre otras cosas, se les pidió: poner en coordinación los recursos recibidos con los fines señalados en los proyectos PROMEP, jerarquizar las metas con base en datos y análisis realistas, eficientar los procesos para la selección de los profesores a estudiar posgrados convencionales, atender a las dependencias de educación superior para identificar los CA según su grado de consolidación, revisar los estatutos del personal académico a fin de alcanzar los propósitos y las obligaciones contraídas y, con esta misma idea, reorientar la normatividad y los instrumentos de gestión institucionales (ANUIES, *op. cit.*).

A la SEP se le pidió coordinar los apoyos otorgados a través de instancias o fondos como el CONACYT, FOMES (Fondo para el Fomento de la Educación Superior) o CAPFCE (Comité Administrador de Construcción de Escuelas) con los proyectos para el desarrollo de los CA e, igualmente, vincular la asignación de plazas con la planeación institucional, promover la apertura de posgrados de buena calidad tanto de tipo convencional como especiales y contribuir a la consolidación del PROMEP proponiendo los mecanismos que hicieran falta (ANUIES, 1998).

Estas dos últimas etapas llevarían mucho más tiempo para concluirse; de hecho, el primer balance general de este Programa se realizaría hasta

el 2001, no sólo porque desde el comienzo las instituciones se fueron integrando a ritmos diferenciados, sino también porque, con los años, más establecimientos irían participando.

Como ya hemos dicho, para estos momentos, el PROMEP era considerado una política de mediano plazo, que aproximadamente necesitaría entre 10 o 12 años para cumplir con sus objetivos. De esta manera, se esperaba que para el 2006 o a más tardar para el 2008, la proporción de profesores de tiempo completo pasara del 31 al 66%, mientras que el porcentaje de tiempos completos con doctorado alcanzaría el 22% (SEP, 2006), es decir, en ambos casos se aspiraba a duplicar las cifras. De los demás profesores se planteaba que cuando menos tendría estudios de maestría o de especialidad.

Con estas expectativas, el PROMEP poco a poco se fue convirtiendo en un referente central no sólo para la organización de las instituciones y del sistema educativo, sino también para los distintos análisis realizados por los especialistas en el campo. Sus defensores, desde un inicio, argumentaron que se trataba de una política pensada a partir de las necesidades reales del país, que sus objetivos eran congruentes y consistentes, que los recursos que se le habían destinado serían suficientes para cubrir las necesidades de los establecimientos y que el hecho de que en su diseño hubieran participado varias instancias le otorgaba legitimidad (Zogaib, 2000). En los próximos apartados de este capítulo, pondremos a consideración los alcances de este Programa y trataremos de ver algunas de las implicaciones que se han tenido que asumir para el cumplimiento de sus metas.

De los Cuerpos y el trabajo académico

Uno de los objetivos originarios y a la fecha de los más importantes del PROMEP ha sido promover el desarrollo de CA a los que concibe como la unidad de análisis elemental para mejorar la organización, formación y desempeño de los profesores.

En las Reglas de Operación de 1999, se sostiene que, los CA son fundamentales por las siguientes razones:

- Son la fuerza motriz del desarrollo institucional.
- Forman recursos humanos de licenciatura y posgrado.
- Garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Autorregulan el funcionamiento institucional.
- Propician ambientes académicos de gran riqueza intelectual.
- Prestigian la institución (SEP, 1999: 62).

Esta centralidad que se les atribuye para el desarrollo institucional no se ve correspondida con una valoración sobre la pertinencia o la factibilidad de instituir dichos CA en los establecimientos de educación superior. Esto es, al parecer, el Programa tomó como supuesto básico alguna(s) de las siguientes ideas:

- Que las instituciones se encontraban ya constituidas a partir de CA,
- Que si no se contaba con dichos cuerpos, cuando menos, las instituciones –y por ende sus académicos– tenían las condiciones para estructurarse o adaptarse a este modelo y
- Que los CA eran la forma de organización más adecuada para todas ellas.

En ninguno de los documentos emitidos por la ANUIES o en la Subsecretaría de Educación Superior (SES) nos es posible encontrar una discusión más amplia sobre este tema. Cuando menos, no está presente en los documentos disponibles hasta la fecha. Tampoco hay mucho que rescatar de los Programas Nacionales de Educación, en donde prácticamente se retoma el mismo concepto plasmado en las Reglas de Operación. Es decir, en el caso de los CA, al igual que sucedió con las denominadas DES, se pasaron por alto las complejidades, particularidades, necesidades, pero, sobre todo, la

diversidad de circunstancias que rodean a las instituciones de educación superior. Y esto es lo que resulta especialmente extraño o difícil de entender, si nos remitimos al contexto histórico y a las reflexiones hechas cuando se presentó el PROMEP, pues en aquel entonces se decía que su conformación se había dado a partir del reconocimiento de las debilidades que en el ámbito académico aquejaban al sistema de educación superior.

Retomando las ideas de investigaciones y otros trabajos realizados sobre la expansión de la formación terciaria entre los años 60 y 80 del siglo pasado (Brunner, 1985, 1990; Gil, 1992, 1998, 2001; Rodríguez, 1998, 1999, 2000; Kent, 1987, 1992, 1995; Álvarez et al, 1994; Fuentes 1986, 1989), se argumentaba que, a diferencia de los sistemas educativos de países desarrollados, el nuestro se caracterizaba por tener una gran proporción de profesores de tiempo parcial y con estudios de licenciatura; que la mayoría cumplía sólo con la función docente; que con excepción de algunas universidades, no había una planta de investigadores a nivel nacional; que el promedio de estudiantes por profesor era muy alto, alrededor de 30, y que esto aminoraba las probabilidades de obtener buenos aprendizajes; que no existían procesos bien definidos para el reclutamiento y la promoción de los profesores y que la carrera académica necesitaba ser revalorada de cara a la importante función social con la que cumplía.

De este modo, si en mayor o menor medida se estaba asumiendo que la educación superior en México tenía varias carencias y que era preciso implementar una estrategia de carácter nacional que transformara poco a poco las prácticas y los procesos académicos hasta llegar a su consolidación, entonces cabría preguntarse por qué al momento de diseñar la política pareciera que se hace a un lado el diagnóstico que le dio origen.

Incluso, al poco tiempo de su puesta en marcha, De Vries y Álvarez (op. cit.) hacen un riguroso análisis sobre las posibilidades y limitaciones a las que se estaba enfrentando el PROMEP debido a las circunstancias en las que operaba el sistema de educación superior. En primer lugar, se cuestionaban sobre la pertinencia de las metas planteadas para esta política. Es decir,

suponiendo que el PROMEP efectivamente lograra duplicar el número de profesores de tiempo completo y cuadruplicar la proporción de doctores en las instituciones, los autores dudaban que esto pudiera transformar las circunstancias que rodeaban el trabajo académico en México y, en turno, acortar la distancia entre nuestras instituciones educativas y sus homólogas de Estados Unidos y Europa, y más aún, cuando ellos habían detectado una discrepancia de casi 42% entre la población total de profesores manejada por el PROMEP para 1995 y la registrada por la ANUIES.

Otra cuestión que favorecía muy poco era la ausencia de pautas organizativas y académicas comunes entre las instituciones. Los especialistas reconocían que, ciertamente, había avances en relación con la etapa de crecimiento desregulado del sistema, pero todavía subsistían algunos problemas muy serios que se estaban pasando por alto. Uno de ellos era justamente la escasa relación que, en general, las IES públicas mostraban entre el porcentaje de académicos de tiempo completo y aquellos con estudios de posgrado. En algunos casos, los tiempos completos habían disminuido; en otros, se mostraba una alta fluctuación en la contratación, y en otros más, se seguía reclutando a personas que tenían únicamente la licenciatura.

A esto se añadían, como tercer obstáculo, las complicaciones derivadas de la implementación de los sistemas de estímulo. En ciertas instituciones, el monto de las becas se había reducido para que esta medida se pudiera hacer extensiva a más profesores; en otras, simplemente se había cerrado la posibilidad de que los académicos ascendieran de nivel, y en la situación menos afortunada, estos estímulos habían sido utilizados para propósitos ajenos a los meramente académicos.

Un último problema que advertían estos autores era el sentido que tenía para los profesores, en tanto sujetos con expectativas concretas, invertir en una formación altamente especializada para regresar nuevamente a sus instituciones. Por una parte, estaba el asunto de que los salarios continuaban siendo muy bajos y poco tentadores como para continuar en la carrera académica. Por otra, estaba la propia historicidad y conformación

de las plantas de profesores, que tenían una amplia base de licenciados que, no obstante, había podido escalar en el escalafón. Frente a un doctor recién contratado o reintegrado ¿cuál podía ser la estrategia a seguir por las instituciones, esto es, se le otorgaría a este último una plaza de titular, o bien, se recategorizaría a aquel que sin tener la habilitación requerida por el PROMEP tuviera ya la titularidad? Evidentemente, ninguna de las dos estrategias era laboral, económica o políticamente posible.

Como si esta situación no fuera lo suficientemente compleja, De Vries y Álvarez le agregan una variable más: los múltiples cruces que se dan entre las trayectorias, el número de plazas y el número de personas que laboran en el sistema de educación superior. Por ejemplo, ellos apuntaban que habían académicos que trabajaban en una universidad pero que esencialmente se dedicaban al ejercicio de su profesión; también estaban los que laboraban de tiempo completo en una institución y a tiempo parcial en otra u otras y, finalmente, se encontraban aquellos que dividían su tiempo entre varios establecimientos sin tener la titularidad en ninguno de ellos. Para todos estos casos que existían en los años 90 y que continúan existiendo en estos momentos, el PROMEP todavía necesita desarrollar estrategias muy específicas porque, en suma, no todos los tiempos completos poseen el grado de doctor, no todos los posgraduados trabajan de tiempo completo y no todos los profesores de tiempo parcial están en posibilidad de comprometerse al cien por ciento con las funciones académicas, en especial, quienes tienen su principal fuente de ingresos en otros mercados laborales.

Todos estos detalles que tan minuciosamente fueron detectados y discutidos por estos dos autores a tan sólo dos años de haberse iniciado esta política, se han ido convirtiendo en verdaderos efectos perversos, en el sentido estricto en que lo señalaba Boudon (1980: 7), como la acumulación de influencias infinitesimales y, con el tiempo, se han hecho doblemente perversos, no sólo por el valor agregado que han adquirido, sino por sus impactos en decisiones cardinales para las instituciones, como su organización académica, la definición de sus políticas internas y la distribución de sus recursos.

En particular, sobre el tema de los recursos, Ibarra (1999, 2000, 2005; Porter e Ibarra, 2007) nos ha ofrecido diversas evidencias sobre las consecuencias provocadas, tanto en los establecimientos como en la profesión académica, por estas políticas vinculadas al otorgamiento de recursos adicionales. Para los profesores, ingresar al PROMEP les significa un apoyo único para la compra de materiales o bibliografía y para el acondicionamiento de sus espacios de trabajo. El PROMEP no se convierte en ingresos adicionales al sueldo base, como sucede con el SNI, sin embargo, ha logrado instituirse como una fuente de reconocimiento importante para los académicos.

Para los establecimientos los beneficios son mayores porque el Programa no sólo les aporta bienes simbólicos como el prestigio, sino que son indicador importante al momento de concursar en las diferentes bolsas de recursos extraordinarios que ofrece el gobierno federal. Por esta razón, aunque desde sus inicios las Reglas de Operación han señalado que los profesores no están obligados a adscribirse al PROMEP, las instituciones han ido poniendo ciertos candados para convencerlos de su conveniencia. Así, muchos apoyos institucionales se han ido condicionando y restringiendo a los profesores que tienen plazas de tiempo completo y, dentro de éstos, a los que ostentan el reconocimiento de perfil deseable o forman parte de un cuerpo académico. La pertenencia al SNI se ha vuelto otro condicionante para la distribución de los apoyos, en especial, porque las instituciones no disponen de presupuesto suficiente para promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Se calcula que para este 2011, el gasto para este rubro fue de 0.4% del Producto Interno Bruto (PIB). Ante esta situación, los establecimientos se han hecho de diferentes criterios para justificar la distribución de sus recursos.

Otro efecto no esperado, o cuando menos poco deseado por los académicos, ha sido el crecimiento de la burocracia y los trámites administrativos. Las políticas federales, por el financiamiento adicional que les representan a los establecimientos educativos, tienen una presencia cada vez

mayor en la dinámica institucional, no obstante, satisfacer sus requerimientos no es una tarea sencilla. Una estrategia que han seguido las instituciones es ir conformando cuerpos de asesores que operan como negociadores frente a la comunidad académica, le dan seguimiento al trabajo administrativo y, sobre todo, se han convertido en verdaderos especialistas en el diseño de planes, la disposición de informes, la preparación de proyectos, el llenado de los formatos y todos aquellos arreglos que se necesitan para cumplir con los indicadores. Es decir, son contratados para que “el mecanismo siga funcionando y se mantenga la autoridad ejercida societariamente” (Weber, 2001:84).

Muchas veces, frente a la acotada posibilidad que tienen los rectores y directivos de hacer modificaciones en la burocracia interna protegida por normas, usos y costumbres anquilosados, pero sobretodo por sindicatos bastante beligerantes, ésta es una maniobra que les ha permitido salir a flote, pero que paralelamente ha propiciado una mayor centralización de la información y los recursos y, hasta cierto punto, el descuido de algunos problemas y necesidades relevantes para la vida institucional. La situación puede llegar a tornarse todavía peor, porque, como señala Acosta (2006:88), estos nuevos burócratas resultan ser más papistas que el papa y “...poco o nada entienden de los sinsabores, ritmos y condiciones en que se desarrolla la actividad académica”.

Finalmente, el trabajo de los profesores se hace cada vez más complejo porque ahora no basta cumplir con las funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión; además, se tienen que hacer tareas de gestión, que dicho sea de paso, es uno de los rubros considerados para la obtención del Perfil Deseable del PROMEP, y coordinar los tiempos para entregar puntualmente un sinnúmero de informes así como para participar en las convocatorias que les permitirán estar vigentes en esta carrera de indicadores. Es decir, la hiperburocratización no sólo se ha instalado a nivel de las estructuras administrativas, sino que también ha alcanzado la labor cotidiana de los académicos.

Mal de muchos: beneficios para pocos

En estos quince años de operación, el PROMEP ha ido fortaleciendo su capacidad de intervención en la dinámica institucional y su cobertura a lo largo del sistema educativo. Nada mal para una política pensada para el mediano plazo. Sin embargo, estos logros no siempre se han traducido en beneficios concretos para los establecimientos y sus académicos. Esto es, aunque las instituciones, con mayores o menores resistencias, han procurado integrarse a su lógica y atender a sus criterios, no todas alcanzan el nivel de competitividad que les llevaría a gozar de sus beneficios.

Podemos hacer un análisis de sus dos estrategias principales: los CA y el perfil deseable. Éste es un ejercicio que hemos hecho en otras ocasiones (Pérez, 2006 y Pérez-Castro, 2009) que tratamos de actualizar y darle seguimiento, pues nos ha permitido valorar esta política a partir de sus impactos en el conjunto y la diversidad de los establecimientos que integran el sistema educativo.

En el caso del perfil deseable, en 1997, se había otorgado este reconocimiento a un total de 2,712 académicos de todo el país. Recordemos que, para esos momentos, el PROMEP abarcaba sólo 13 de las instituciones que conformaban la SESIC. Cinco años después, en el 2002, ésta cifra había descendido a 1,633 académicos, pero, ya en ese entonces, el número de establecimientos había llegado a 38 (SEP, 2006). Esto significaba que el crecimiento de profesores con perfil operaba en sentido inverso a la participación institucional.

Si avanzamos otros cinco años, en el 2007, el número de perfiles de deseables era de 14,899 (SEP, 2007) y para el 2010 esta cifra había crecido un 45% para llegar a los 21,747, de los cuales 17,367 continuaban vigentes. Además, de acuerdo con cifras derivadas del propio Programa, la cobertura se había ampliado a un total de 594 instituciones (SEP, 2011).

Visto a través de estos números, ésta ha sido una política muy exitosa y hasta podríamos decir que democrática, toda vez que, con los años, ha

podido apoyar a un número mayor de establecimientos. Sin embargo, haciendo un análisis más fino, podemos percatarnos que sus principales resultados se han concentrado en sólo unos cuantos.

En 1997, las instituciones que obtuvieron el mayor número de perfiles deseables fueron: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (227), la Universidad Autónoma de Nuevo León (220), la Universidad de Guadalajara (144), la Universidad de Guanajuato (123), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (120), la Universidad Autónoma de Yucatán (107), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (99), la Universidad Veracruzana (91), la Universidad Autónoma de Chihuahua (79) y la Universidad Autónoma del Estado de México (70) (SEP, 2006). Es importante mencionar que las cifras de este año son la sumatoria del total de profesores con perfil, más el total de profesores que recibieron algún tipo de apoyo económico, sólo hasta el 2000, se disponen de datos desagregados para esos dos rubros.

En el 2002, el número de perfiles PROMEP cambió significativamente así como las instituciones que ocupaban los primeros lugares, algunas lograron mantenerse, otras reposicionarse, pero, otras simplemente desaparecieron del ranking. Los primeros diez lugares era ocupados por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (56), la Universidad de Guadalajara (40), la Universidad Autónoma del Estado de México (36), la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (33), la Universidad de Sonora (26), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (25), la Universidad Autónoma de Nuevo León (19), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (17), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (16) y la Universidad de Colima (14) (*ibidem*).

Cinco años después, la distribución de los perfiles deseables era de la siguiente forma: la Universidad de Guadalajara era la que más profesores reconocidos tenía (1,363), la seguían la Universidad Autónoma Metropolitana (1,190), la Universidad Autónoma de Nuevo León (696), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (568), la Universidad Autónoma de Sinaloa (568), la Universidad Autónoma de Baja California (405), la Universidad Autónoma del Estado de México (379), la Universidad Autónoma de

Tamaulipas (376), la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (362) y la Universidad Veracruzana (337) (SEP - SESIC, 2007).

Para el 2011, los establecimientos que concentraban el mayor número de perfiles PROMEP eran: la Universidad de Guadalajara (1,827), la Universidad Autónoma Metropolitana (1,396), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1,326), la Universidad Autónoma de Nuevo León (1,008), la Universidad Veracruzana (686), la Universidad Autónoma de Baja California (666), la Universidad Autónoma del Estado de México (666), la Universidad Autónoma de Sinaloa (508), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (462) y la Universidad de Sonora (442) (U de G, 2011).

Como podemos observar, hay instituciones como la Universidad de Guadalajara (U de G), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) que prácticamente desde que inició esta política han tenido una presencia constante en el ranking de las diez más importantes y no nos resulta extraño que sean universidades que ya, desde antes del PROMEP, venían mostrando un desarrollo significativo, además de que, dicho sea de paso, se ubican en las urbes más grandes y productivas del país. Esto no es una coincidencia, al contrario, como hemos planteado, los fines y operatividad de este tipo de políticas provocan el efecto Mateo, es decir, tienen a beneficiar a los establecimientos más consolidados y, en turno, van ampliando la distancia entre éstos y los que están en vías de consolidación.

Mención aparte merece el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En los dos últimos cortes, 2007 y 2010, aparece entre los dos primeros lugares y, a manera de hipótesis, sostenemos es una de las instituciones que ha logrado mejor provecho de las estrategias del PROMEP, principalmente, por su propia estructura académica de divisiones, departamentos y áreas que le permiten organizar el trabajo académico de formas más adecuadas para lo que le solicita el PROMEP. Sin embargo, aún en los informes que la SEP ha hecho de este Programa, no siempre es posible encontrar datos que nos ayuden a hacer un seguimiento y compararla con

los otros establecimientos. Para 1997, por ejemplo, no existe información sobre los perfiles deseables porque la UAM estaba parcialmente integrada a esta política, y únicamente pudimos recuperar las cifras globales para 2003 y 2004, años en los que se otorgaron respectivamente 717 y 242 reconocimientos (SEP, 2006)

Con todo, es justo reconocer que hay universidades que han logrado mantenerse e irse reposicionando a lo largo de estos quince años, como la Veracruzana, la Autónoma de Tamaulipas, la Autónoma de Sinaloa, la Autónoma de Sonora, la Autónoma de Baja California y la Autónoma del Estado de Hidalgo. sin embargo el problema es que justamente en estos tres lustros, los mejores resultados del Programa se han reducido a un grupo muy selecto de instituciones.

Con los CA ocurre algo similar. Como todos sabemos, éstos se dividen en CAC, Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y Cuerpos Académicos en Formación (CAEF). Entonces, aquí habría que hacer una lectura más minuciosa, dado que no basta tener CA al por mayor; lo que verdaderamente cuenta es el nivel de consolidación en que éstos se encuentren.

En el 2001, que es el primer año para el que se disponen datos, las universidades que tenían más CAC eran: la Benemérita Autónoma de Puebla (13), la de Guadalajara y la Autónoma de Nuevo León (12 cada una), la de Sonora (10), la Autónoma del Estado de México (8), la Autónoma de Chihuahua y la Veracruzana (7 cada una), la de Colima (6), la Autónoma de Sinaloa (4) y la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (4). En esta valoración no hay información para el caso de la UAM.

En el 2007, la distribución de las universidades en función de sus CA consolidados quedó como sigue: la Autónoma Metropolitana (54), la de Guadalajara (34), la Autónoma de Puebla (25), la Autónoma de Nuevo León, la de Guanajuato y la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (18 cada una), la Autónoma de Baja California (16), la Autónoma del Estado de Hidalgo (15), la Autónoma de San Luis Potosí (14) y las universidades de Colima y de Sonora (11 cada una) (UAA, 2008).

Finalmente, para este 2011, las diez primeras posiciones son para las siguientes universidades: la Autónoma Metropolitana (73), la de Guadalajara (60), la Autónoma de Puebla (41), la Autónoma de Nuevo León (42), la Autónoma de Baja California (30), la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (29), la Autónoma del Estado de Morelos (22), la Autónoma del Estado de Hidalgo y la de Guanajuato (21 cada una) y la Autónoma de San Luis Potosí (20) (PROMEP, 2011).

Nuevamente podemos percatarnos que las instituciones son prácticamente las mismas a lo largo de estos quince años, y si cruzamos estos resultados con los del perfil PROMEP, vemos que prácticamente son las mismas, lo que, insistimos, va más allá de ser una coincidencia. Si hacemos números, en estos tres lustros las mayores ventajas de esta política se han repartido en veinte instituciones, de las cuales, cinco predominan tanto en el perfil PROMEP como en los CA: la Autónoma Metropolitana, la de Guadalajara, Autónoma de Puebla, la Autónoma de Nuevo León y la Autónoma del Estado de México. Mientras, otras tres de plano desaparecieron con el tiempo: la Autónoma de Chihuahua, la Autónoma de Yucatán y la Juárez Autónoma de Tabasco. También están los casos en donde se tiene presencia en sólo uno de los indicadores, como las universidades de Guanajuato, de Colima, la Autónoma de San Luis Potosí y la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que han mostrado avances en los CA, pero no así en el perfil. El resto se mantiene de manera más o menos regular en ambos rankings. El punto es que, a pesar de su cada vez más amplia cobertura, realmente se ha podido beneficiar el 3.4% del total de las instituciones que actualmente están adscritas al PROMEP.

Si triangulamos estos datos con los del SNI tendríamos resultados muy similares, incluso, aparecería casi el mismo grupo de instituciones que se han destacado aquí (Pérez-Castro, 2009) y es que nos resulta poco sensato que con este tipo de políticas, en donde pareciera que se hacen a un lado la diversidad, los contextos y la propia historicidad de los establecimientos, se pretenda que todos ellos avancen paralelamente y logren beneficios

semejantes. Es simplemente tratar igual a los desiguales y comparar lo no comparable. Muy probablemente estemos frente a un problema de estiramiento de conceptos (Sartori, 1994) derivado de una definición poco clara o incluso equivocada del objeto que se quiere abordar.

Sin dejar de reconocer lo que el PROMEP ha aportado para la consolidación del trabajo académico en muchas instituciones, es evidente que se necesita redefinir sus estrategias y establecer criterios para priorizar a los establecimientos y segmentos del mercado académico menos desarrollados, sin descuidar a aquellos que han logrado un crecimiento más sostenido.

¿Qué sigue con el Programa de Mejoramiento al Profesorado?

Indiscutiblemente, el PROMEP, como ocurre con todos los cursos de acción gubernamental que logran concretarse, necesita ser revisado para que se pueda valorar el cumplimiento de sus fines, la pertinencia de sus estrategias y sus impactos en el problema o los sujetos a los que está dirigido (Ruiz, 1996). Al respecto, se han hecho diversos análisis sobre los alcances de esta política; uno de los más interesantes, a nuestro juicio, es el realizado por De Vries (2007) en el que, retomando a Fisher, hace una evaluación de esta política a partir de cuatro niveles: la verificación técnica, la verificación situacional, la verificación sistémica y la elección social racional.

Lo que intentamos hacer aquí no es un análisis de políticas públicas, porque evidentemente rebasaría los propósitos de este capítulo, más bien lo que queremos es señalar algunas líneas por donde se podría continuar el debate. Una de ellas podría ser los efectos de los CA en las funciones académicas.

El PROMEP exige el desarrollo de las labores de docencia, investigación, gestión, tutorías y producción, que son indicadores importantes tanto para el reconocimiento individual, obtención del perfil deseable, como para el colectivo, ascender al grado de consolidación más alto. Sin embargo, con estos

criterios, se está dejando de lado la especificidad de las trayectorias laborales. Los académicos no siempre tienen la posibilidad de desempeñar todas estas funciones o simplemente podrían no estar interesados en hacerlo. Y esta es una cuestión que va más allá de los motivos particulares de los sujetos, sino que en ella intervienen además las condiciones institucionales que rodean su trabajo e, incluso, los campos disciplinarios a los que pertenecen.

Cabría preguntarnos, entonces, a qué se le está apostando, esto es, si podemos decir que una persona que cumple puntualmente con todos estos parámetros es mejor profesor que otra que se dedica de forma exclusiva a desarrollar una o dos de las funciones sustantivas. La diversificación de las actividades académicas no garantiza el buen desempeño del profesor, por el contrario, puede estar operando como una variable que obstaculiza su consolidación profesional o disciplinaria.

Específicamente, sobre los CA, se ha señalado que los supuestos sobre los que se apoya pueden incluso contradecir la lógica de los diferentes campos del conocimiento (Acosta, 2006). La exigencia de tener investigaciones, publicaciones, asesorías y otros productos en conjunto con otros miembros del propio cuerpo académico, efectivamente, puede promover la construcción de redes de colaboración entre los académicos, así como el aprovechamiento más eficiente de los recursos, pero, igualmente, puede propiciar conflictos, pues este tipo de contribuciones exige un alto compromiso y una buena coordinación entre los participantes para que sus resultados sean más o menos exitosos. Asimismo se tienen que considerar diversos aspectos como: la misma disciplina, el peso que ésta tiene en la institución, por ejemplo, si forma parte de un programa con una larga tradición o es de reciente creación, el lugar que ocupan los académicos participantes en el campo de conocimientos y dentro del establecimiento, el tipo de proyecto que se quiere implementar, el contexto, el financiamiento y las facilidades institucionales.

Por el lado de los individuos existen otras variables que pueden intervenir como la edad, la formación previa, el género, los estilos de

trabajo y la antigüedad (*ibidem*). Pero, todo esto parece no estar siendo considerado por el PROMEP. La evaluación que se hace de los académicos y los establecimientos se reduce a la cuantificación de los productos o las metas alcanzadas en un determinado período.

Otra de las líneas que se podría seguir analizando es la de la relación entre el PROMEP y otros programas compensatorios como el SNI y los sistemas de estímulos institucionales. Este es un tema que ya hemos señalado (Pérez-Castro, 2009) y sobre el cual hemos ofrecido evidencia de sus efectos agregados en la labor académica, ya que, mientras el SNI orienta a los profesionales hacia la especialización en las tareas investigativas, el PROMEP apunta hacia la figura de un profesor multifuncional. Como resultado, los académicos tienen que ingeniárselas para encontrar un punto medio, más aún, porque la presión institucional porque participen en este tipo de políticas es cada vez mayor y, no sólo eso, sino que paralelamente se ven forzados a participar en distintas convocatorias para hacerse de recursos adicionales, ya sea para el desarrollo de sus proyectos o para complementar el sueldo base. Además, no debemos olvidar que para cada uno de estos procesos se tienen que acopiar un sinnúmero de documentos, llenar diferentes formatos y entregar numerosos informes, lo que multiplica exponencialmente el trabajo y que, por lo general, los establecimientos no toman en cuenta al momento de asignar las cargas académicas.

Una tercera línea va por el lado de las tensiones que los CA generan en los indicadores que ellos mismos defienden. Díaz e Ibarra (2010), discuten las limitaciones que enfrentan los profesores en sus actividades docentes, la tutoría y las de gestión. En el primer caso, la organización y el propio modelo educativo de las instituciones impiden la creación de espacios para el diálogo y la colaboración entre colegas. El trabajo colegiado sólo llega a darse en circunstancias muy específicas, como cuando se reestructuran los programas o se está realizando una evaluación curricular.

Sobre las tutorías, los autores plantean que, a pesar de las acciones que se han seguido para concretar esta función, en realidad, muy pocos

profesores la asumen con la misma seriedad que le dan a sus demás funciones. Principalmente, hay que pensar que ésta es una actividad que muchos académicos no hacían y que se comenzó a exigir con mayor fuerza a partir del PROMEP. Esto ha generado resistencias por lo que le suma a las obligaciones de los profesores y le resta de tiempo para sus otros asuntos, pero también ha abierto las posibilidades para lograr una comunicación más fluida entre académicos y estudiantes.

Por último, está la gestión sobre la que se señala que para algunos significa una verdadera fuente de conflictos, especialmente, cuando son académicos que se quieren dedicar a la investigación. En el otro extremo, están aquellos que van metiendo en este rubro todo lo que no les cabe en los demás indicadores, lo cual es resultado de la amplitud con la que se ha definido. Las Reglas de Operación (SEP, 2011: 11) las concibe como “las acciones que realizan las organizaciones colegiadas en función de su conocimiento...es la función que define el rumbo de las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de su implantación y operación de las decisiones académicas”. Con esto se pueden entender diversas cosas, más si luego se abre la puerta a cuestiones tan diversas como: participar en cuerpos colegiados, comisiones para la elaboración, evaluación y funcionamiento de programas y planes de estudio, comisiones para la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión, dirección, coordinación y seguimiento de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión y participación en la gestión de intercambios o vínculos con otros sectores públicos y privados. Al final, los criterios son tan vagos que lo único que queda es ir acumulando más papeles que, de alguna manera, sirvan para justificar o palomear este indicador. Lo que cabría preguntarse nuevamente es en qué medida los profesores se benefician de todo esto o qué es lo que el PROMEP realmente está aportando a la consolidación institucional y al desarrollo académico profesional.

Referencias

- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México, en *Revista de la Educación Superior*, no. 139, vol. XXXV (3). ANUIES. México. pp. 81-92
- Álvarez, G. et al (1994). Sistema educativo nacional de México: 1994. SEP-OEI. México, consultado en www.oei.es/quipu/mexico/index.html#sis abril de 2011
- ANUIES. (1998). *El PROMEP y sus dos primeras etapas de funcionamiento*. ANUIES. México. 16 p.
- ANUIES (1999). *El PROMEP etapa de planeación: Enero de 1997-Abril de 1999*. ANUIES. México. 24 p.
- Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social*. Premia editora de libros. México. 258 p.
- Brunner, J. (1985). *Universidad y Sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación*. CRESALC-UNESCO. Caracas. 108 p.
- Brunner, José (1990) *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. FCE. Santiago. 204 p.
- De Vries, Wietse y Álvarez, G. (1998). El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?, en *Sociológica*, no. 36, año 13, UAM-Azcapotzalco. México. pp. 165-220
- De Vries, W. (2007). "Mandarinas en salmuera", en *Revista de la Educación Superior*, no 142, vol. XXXVI (2). ANUIES. México. 123-130
- Díaz, M., Ibarra, R. (2010). Tensiones entre académicos derivadas de las políticas de evaluación, ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, 13-15 Septiembre. 11 p.

- Fuentes, O. (1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México, en *Crítica. Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, no. 26-27. UAP. México. pp. 5-16
- Fuentes, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro, en *Universidad futura*, no 3, vol. 1. UAM-DIE. México. pp. -11
- Gil, M. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. UAM. México. 193 p.
- Gil, M. (1998). Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso, en ANUIES. *Tres décadas de políticas de estado en la educación superior*. ANUIES. México. pp. 59-100.
- Gil, M. (2001). Origen, desarrollo y retos del oficio académico en México 1960-2000, en D. Piñera (coord.). *La educación superior en el proceso histórico de México. Tomo III*. SEP-UABC-ANUIES. México. pp. 199-205
- Ibarra, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico, en *Sociológica. La profesión académica en el fin de siglo*, no 41, año 14, UAM. México. 1999. pp. 41-59
- Ibarra, E. (2000). Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico. México, en T. Pacheco / A. Díaz (coord.). *Evaluación académica*. UNAM-CESU-FCE. México. pp. 64-89
- Ibarra, E. (2005). Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente manejo de la universidad, en *Revista de la Educación Superior*, no. 134, vol. XXXIV (2), ANUIES. México. pp. 13-37
- Kent, R. (1987). La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta, en *Sociológica. Explorando la Universidad*, no. 5, año 2, UAM-Azcapotzalco. México. pp. 73-119

- Kent, R. (1992). "Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México, 1960 a 1990", en Cuadernos de investigación educativa, no. 21. DIE-CINVESTAV. México. 33 p.
- Kent, R. (1995). La regulación de la educación superior en México: una visión crítica. ANUIES. México. 73 p.
- Pérez, J. (2006). Las políticas de fortalecimiento académico. De la simulación a una verdadera institucionalización, en *Reencuentro. Políticas Educativas*, no.45, UAM – Xochimilco. México. pp. 25-30
- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica, en *Espiral. Estudios sobre estado y sociedad*, no. 46, vol. XVI, U de G. México. pp. 61-95
- Porter, L., Ibarra, E. (2007). El debate sobre la evaluación: del homo academicus al homo economicus, en *Reencuentro. Evaluación cualitativa en la enseñanza universitaria*, no 48, UAM – Xochimilco. México. pp. 34-39
- PROMEP (2011). *Cuerpos académicos reconocidos por PROMEP*, consultado en: <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php> 15 de abril de 2011
- Rodríguez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995, en ANUIES. *Tres décadas de políticas de estado en la educación superior*. ANUIES. México. pp. 167-205
- Rodríguez, R. (1999). Planeación y política de la educación superior en México, en H. Casanova / R. Rodríguez (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. UNAM-Miguel Ángel Porrúa. México. pp. 195-231
- Rodríguez, R. (2000). La educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación, en J. Balán (coord.). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el fin del milenio*. UNAM-CRIM-CEES. México. pp. 19-77
- Ruiz, C. (1996) Manual para la elaboración de políticas públicas, México, UIA-Plaza y Valdez. 66 p.

- Sartori, Giovanni (1994). Comparación y método comparativo, en G. Sartori / L. Morlino. *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza editorial. Madrid. pp. 29-49
- SEP (1999). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento al Profesorado*. SEP. México. 16 p.
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento al Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. SEP. México. 146 p.
- SEP (2007). *Reglas de operación del Programa de Mejoramiento al Profesorado*. SEP. México. 61 p.
- SEP (2011). *Reglas de operación del Programa de Mejoramiento al Profesorado*. SEP. México. 90 p.
- SEP – SESIC (2007). *Sitio de estadísticas del PROMEP-SESI*C. SEP-SESI
- C. México, consultado en: <http://promep.sep.gob.mx/estadisticas/frame3.htm> enero de 2011
- UAA (2008). “Desarrollo de los Cuerpos académicos en la UAA”, en *Investigación y Ciencia*, no. 41, vol. 16, UAA. pp. 67-69
- U de G (2011). *Comparativos nacionales. Universidad de Guadalajara*. COPLADI-U de G. México, consultado en www.copladi.udg.mx/sites/default/files/Ranking%20Enero%202011.pdf abril de 2011.
- Weber, M. (2001). *¿Qué es la burocracia?* Ediciones Coyoacán. México. 112 p.
- Zogaib, E. (2000). El Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) y sus críticas, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, no. 177-178, vol. XLIV, UNAM. México. pp. 135-157

Capítulo II

La evaluación del desempeño y el desarrollo profesional del profesor universitario

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Introducción

La universidad contemporánea, para asumir los retos que le exige el contexto sobre formación, producción del conocimiento vinculado al desarrollo del país, pertinencia de los programas, uso de las nuevas tecnologías, diversificar los métodos de enseñanza, capacitación del personal, cumplir con los requerimientos de calidad, entre otros, debe realizar cambios en su interior en los aspectos organizativos y académicos.

Los cambios que las universidades han sufrido repercuten en la definición y condiciones de desempeño del rol académico y en la consolidación de esta profesión. Si bien los discursos, recomendaciones e informes que abordan la calidad enfatizan la capacitación, actualización y formación del profesorado universitario, se omite el papel fundamental que juega el profesor para el desarrollo institucional y su desarrollo profesional; por lo tanto, no existen estrategias específicas que permitan potenciar la calidad de sus profesores y definir políticas, acciones y estrategias que potencien ese desarrollo.

Sin embargo, en la revisión sobre la evaluación del desempeño de los profesores en los diferentes contextos, se percibe que la mayoría de los

procedimientos puestos en práctica por las universidades no han contribuido a potenciar y mejorar la labor del profesor tal y como habría de esperar, lo que ocasiona que se cuestione tanto la adecuación de los procedimientos utilizados como la credibilidad de las estrategias implementadas.

Con este fin, una de las acciones con mayor posibilidad de repercusión sobre el desarrollo profesional y el desarrollo institucional es la evaluación del desempeño, que ya cuenta con una larga tradición en el medio empresarial y algunas experiencias en la Educación Superior (ES), que pueden ser aproximaciones para alcanzar mayores niveles de significación.

Los procesos de evaluación del desempeño en estos contextos varían con respecto a su concepción de evaluación, procedimientos y el uso de resultados. La evaluación del desempeño de los profesores requiere, ante estos retos abordar la evaluación del profesorado desde la visión de la gestión del factor humano, que como elemento importante de una organización, se considera un eje fundamental para cumplir con las exigencias de calidad que a su vez contribuya al desarrollo profesional e institucional.

Concepciones sobre evaluación y la evaluación del desempeño

La concepción de evaluación en este trabajo se aborda desde dos enfoques: evaluación relacionada a las instituciones de educación superior y los diversos modelos de evaluación, y la evaluación del desempeño desde el enfoque de la administración, ligada a la Gestión del Factor Humano (GFH).

En su sentido más general, existe una diversidad de enfoques sobre evaluación. Hay autores que ponen el acento en la ética, en una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores (Santos Guerra, 1995).

Jacques L' Ecuyer (1995), de Canadá, considera que se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades y para tomar las decisiones necesarias; debe emitirse un juicio de valor sobre la

institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.

Es el caso de la definición de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.. (UNESCO), la evaluación es entendida como: El proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONAEAU; 1997) de Argentina aporta otra mirada, centrada en el propósito de la evaluación.

La evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas, debe realizarse en forma permanente y participativa, ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución, permitir conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios, contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales y enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución.

En lo que respecta a las prácticas de evaluación del desempeño, éstas no son nuevas; desde que el hombre dio empleo a otro, su trabajo pasó a evaluarse. De hecho, Fuchs (1997) plantea que “el uso sistemático de la evaluación de desempeño comenzó en los gobiernos y en las fuerzas armadas a comienzos de siglo”, si bien sus orígenes se pierden en el tiempo, pues es una de las técnicas de administración de recursos humanos más antiguas y recurrentes, “los primeros sistemas en las empresas se encuentran en Estados Unidos alrededor de la 1ª Guerra Mundial –especialmente dirigidos a operarios- y los sistemas para evaluar ejecutivos se popularizaron después de la 2ª Guerra Mundial” (Fuchs, 1997)

La evaluación del desempeño desde el subsistema de la GFH, es considerada como un instrumento altamente productivo para la organización,

ya que por medio de éste se logran varios resultados claves para el éxito de toda organización, en el área de recursos humanos. Autores como Martínez Carlo (1998), Harper y Lynch (1992), Puchol (2007), Chiavenato (2004), han ofrecido diversas definiciones sobre evaluación del desempeño, todos coincidiendo en que es un proceso para emitir un juicio sobre el trabajador.

Para Arrechavaleta (2002: 64), la evaluación del desempeño “es un proceso sistemático de valoración de los resultados y del potencial del desarrollo; su importancia viene dada principalmente por el papel que desempeña en el mejoramiento continuo de la calidad del trabajo, en definición de las políticas y acciones para la promoción y el reconocimiento, y en la proyección de la formación y desarrollo.

Cronbach (Casanova, 1999) la define como: la recogida y uso de la información para tomar decisiones, lo que es destacado y subrayado por algunos autores como algo intrínsecamente propio de la misma. Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo mucho más global. Esto quiere decir que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es “emitir un juicio”, ya que la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada. (Postic, 1992 en Casanova, 1999).

Por desempeño se entienden diversas acepciones: el nivel de rendimiento laboral, aportación personal al trabajo asignado, productividad individual, observancia precisa de las normas laborales vigentes, así como dedicación, empeño, laboriosidad y demás atributos de un trabajo individual dedicado y escrupuloso de conformidad con los estándares y cometidos definidos para la persona o su puesto.

De acuerdo con el puesto que se ocupe, una persona puede ser evaluada en cuanto al desempeño que obtuvo con relación a objetivos y programas de trabajo, pero también en cuanto a metas de productividad, la precisión con la que cumple sus actividades, el acierto de sus decisiones

operativas, el rendimiento que se traduce en aportaciones o ganancias para la organización, o en cuanto al cumplimiento de normas o estándares aplicables al método con el que desempeña su trabajo.

Según puede apreciarse, el enfoque de la evaluación del desempeño presenta distintas alternativas, muchas de las cuales estarán determinadas por el tipo de organización o de resultados que se esperan de las personas en una determinada posición de trabajo.

El desempeño logrado puede tener un sinnúmero de variables psicológicas y sociales que influyen en el rendimiento de una persona, sin embargo, la evaluación del desempeño, desde el punto de vista clásico, trata de identificar atributos del trabajo o de los resultados, por lo que no es su cometido u objeto de atención juzgar a la persona o a su perfil de personalidad o motivación que la lleva a conseguir un resultado.

La evaluación puede tener una intención sumativa o formativa. En la actualidad, la finalidad formativa es la que ha ido tomando mayor fuerza. La principal preocupación es el efecto de mejora que se espera alcanzar. El personal se evalúa para ayudarlo a progresar profesionalmente, maximizar sus fortalezas, reducir sus dificultades y apoyarle para que consolide su carrera dentro de la organización.

La función sumativa no es la más recomendable pero, sigue vigente en cuanto conduce a identificar las personas más calificadas, con propósitos de reconocimiento, ascensos y permanencia. Por tanto, cualquier organización debe abordar las dos funciones pero manteniendo un equilibrio adecuado entre ambas.

De hecho, la aplicación más común de la evaluación del desempeño es para el otorgamiento de estímulos, compensaciones o gratificaciones complementarias al sueldo base, asimismo, se tiende a utilizarlas para calificar el potencial de un trabajador para que se habilite como candidato a ocupar un puesto de mayor categoría, sin embargo, su cometido principal es coadyuvar al desarrollo del personal ya que constituye un invaluable sistema de registro de avances, problemas y logros del desempeño que permiten

planificar políticas, estrategias y acciones capaces de inducir una mejor gestión del factor humano disponible en la organización.

La mayoría de los autores conceptualizan a la evaluación del desempeño como proceso (del latín *processus*), en su acepción más general como conjunto de actividades o eventos que se realizan o suceden con un determinado fin.

Sin embargo, la estructura y componentes de ese proceso no son uniformes en la literatura consultada (Chiavenato, 2000; Werther y Davis, 2000; Byars y Rue, 1984; Chudren y Sherman, 1999; French, 1987; Mac Farland; Robbins y Coulter, 2000).

Los elementos más reiterados como imprescindibles para un adecuado proceso de evaluación del desempeño son: la concepción general del proceso (objetivos, periodicidad, etc.); el diseño de métodos e instrumentos de evaluación; la sensibilización y capacitación de evaluadores y evaluados; la captación y procesamiento de la información; la toma de decisiones; la retroalimentación y ajuste (cuando corresponda). Se señalan además, como elementos que deben considerarse en su diseño para alcanzar sus propósitos, los siguientes: comparabilidad, objetividad y significación.

La *comparabilidad* debe permitir comparar los resultados de un mismo trabajador en el tiempo, y con respecto a sus colegas. La *objetividad* es el aspecto que más debe cuidarse en la evaluación para no provocar rechazo en la misma. Los resultados de la evaluación deben ser significativos para estimular al evaluado a alcanzar metas más ambiciosas (Arrechavaleta, 2002).

Para maximizar el acierto de las evaluaciones de desempeño deben aplicarse criterios objetivos sobre quién evalúa, qué evalúa y cómo lo hace. Estos criterios deberán ser contrastables y medibles (cualitativa y cuantitativamente), deben servir para analizar los puntos débiles y fuertes en el rendimiento del trabajador así como la incidencia de los factores externos (entorno físico y humano o social) con el objetivo final de desarrollar su potencial humano y productivo y mejorar la eficiencia institucional.

De acuerdo con las características del trabajo y otros factores contextuales, se han utilizado distintos métodos para la evaluación del desempeño (Pontifes, 2002) entre ellos:

- Método de graduación de méritos o rendimiento destacable del trabajador, que consiste en fijar una escala cualitativa que califica al trabajo en función de adjetivos que realzan o minimizan un determinado rasgo del trabajo, por ejemplo: calidad de los resultados, con una escala de mínima hasta destacada.
- Métodos de jerarquización de resultados de los trabajadores desde la óptica del jefe o superior inmediato, que si bien puede tener un alto grado de subjetividad, mejora su precisión cuando se involucran resultados y estándares concretos en el área de trabajo.
- Método de asignación de estándares de rendimiento y metas de desempeño, que consiste en trazar mínimos, promedios y máximos de desempeño para calificar el rendimiento de los trabajadores.
- Métodos de competitividad o comparación de rendimiento entre los resultados logrados por trabajadores que ocupan puestos equivalentes o equiparables, que consisten en la formación de escalas de desempeño y rangos logrados por los propios trabajadores, de los cuales se selecciona los de mayor regularidad, que así se convierten en la norma o estándar de rendimiento para dichos puestos.
- Métodos de verificación del cumplimiento de objetivos y metas del puesto, que se basan en la calificación de resultados, valoración del esfuerzo realizado y constatación de avances reales que son coadyuvantes a los objetivos y metas, que el propio trabajador estableció de manera previa con el evaluador y su jefe inmediato o el titular de su área de adscripción.
- Métodos de evaluación que involucran distintos puntos de vista a los que se somete el desempeño del trabajador, también conocidos como métodos de 360 grados, en una analogía de una evaluación

que mira el trabajo desde sus resultados, sus entornos y los agentes que tienen que ver con el mismo, tanto como jefes, supervisores, el propio empleado, sus colaterales y subalternos, así como los usuarios, clientes o beneficiarios reales y potenciales de los resultados del mismo trabajador que se evalúa.

- Métodos de evaluación por comités de especialidad o sínodos. En este sistema la evaluación del desempeño adquiere su máximo nivel de análisis y verificación de distintos factores del desempeño, rendimiento, resultados, calidad del trabajo, aportaciones y consistencia y aplicabilidad de los mismos y que son atribuibles a un trabajador. En este sistema el evaluador es un experto y al mismo tiempo un crítico del trabajo que se evalúa, así como de sus métodos para realizarlo. Este mecanismo es de aplicación común en instituciones académicas, en la comunidad de investigadores y en jurados de méritos para el otorgamiento de distinciones y premios especiales.

En relación a su periodicidad, las evaluaciones del desempeño se preparan a intervalos específicos, Mondy y Noé (1997) plantean que dadas las múltiples necesidades de datos que satisface la Evaluación de Desempeño, es imprescindible desarrollar un sistema efectivo, que sea más bien un proceso continuo que un evento anual, y una evaluación amplia que incluya la evaluación del desempeño pasado y el potencial de desarrollo.

La gestión del factor humano

Para ejecutar los procesos de gestión universitaria se necesita llevar a cabo acciones administrativas en determinados aspectos, tales como: en los elementos humanos (su selección, ubicación, superación y evaluación); la información científica-técnica y los medios que la garantizan; el aseguramiento de los recursos materiales; la obtención y administración de los recursos financieros.

El éxito de una organización en el contexto actual depende cada vez más de una gestión eficaz del factor humano. El factor que hace que una organización sea diferente (ya sea en el sector industrial o en el sector de servicios; en el sector público o en el privado) son las personas. La calidad del personal de una organización, el entusiasmo y la satisfacción que tengan con sus trabajos, y el que consideren que el trato que reciben es justo; influye de manera importante en la productividad y en la calidad del servicio que proporciona a sus clientes, en su reputación y en su supervivencia.

En este trabajo se asume el término Factor Humano -bajo los principios de la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizacional-, que quiere decir “hombre que hace algo” devolviendo así el valor de la persona humana. Los recursos son medios en manos del factor humano, que es quien da sentido a la realidad organizacional.

Bajo estos principios, al personal de una organización se les considera como seres humanos, profundamente diferentes entre sí, dotados de personalidad propia, con una historia particular y diferenciada, poseedora de habilidad y conocimiento, destrezas y capacidades indispensables para administrar de manera adecuada los recursos organizacionales; de esta forma, se considera al personal poseedor de un capital intelectual, definido por Leif Edvinson (Rivero, 2000) como el saber que produce valor y es una riqueza en la actual sociedad.

Dado que las personas son diferentes entre sí, es necesario comprender su comportamiento debido al lugar que cada una ocupa en la organización para lograr el mejoramiento continuo en el trabajo que realiza. Desde el campo psicológico, el comportamiento humano es abordado desde la cognición humana, la naturaleza compleja del hombre, donde la motivación humana y el concepto de hombre complejo son fundamentales en el comportamiento de las organizaciones.

Cada uno de estos enfoques presenta diversas teorías que tratan de explicar el comportamiento humano en las organizaciones. Desde el enfoque de la teoría cognitiva surgen la teoría de campo de Lewin y la teoría de

disonancia cognoscitiva de Festinger. Partiendo de la naturaleza compleja del hombre, uno de los factores internos que interviene en el comportamiento de las personas es la motivación. Surgen de aquí las teorías de Maslow, de Herzberg, de Vroom y la teoría de la expectativa de Lawer III.

El sustento psicológico que considera a la persona como factor humano y no como recurso, proviene de la concepción de hombre complejo, donde algunas de las características de su comportamiento son que: es proactivo, social, tiene necesidades diversas, percibe y evalúa, piensa y elige y además posee capacidad limitada de respuesta. (Lyman W. Porter citado por Chiavenato, 2004)

Las diferentes teorías de la organización han postulado diversas concepciones respecto de la naturaleza humana y de las organizaciones (Taylor, Mayo, Simon, por mencionar algunos). El concepto de hombre complejo surge de la teoría situacional desarrollada por Lawrence, Lorsh y Shein (1972). El hombre complejo es visto como un microsistema individual y complejo compuesto de conocimientos, percepciones, valores y motivaciones. La naturaleza de la tarea que debe realizarse, las experiencias y habilidades de una persona en su puesto de trabajo, y la función de otras personas en la empresa, se interrelacionan de modo que producen un perfil determinado en lo que se refiere al trabajo y a los sentimientos resultantes.

La GFH va más allá de la Dirección de Personal y la Administración de Recursos Humanos en lo referente a su contenido, a la posición dentro de cada organización y a las funciones que se le atribuyen. Se plantea como el conjunto de prácticas, técnicas y políticas que buscan la integración y la dirección de los empleados en la organización, de forma que éstos desempeñen sus tareas de forma eficaz y eficiente y que la organización consiga sus objetivos.

El propósito de la GFH es mejorar las contribuciones productivas del personal a la organización de manera que sean responsables desde un punto de vista estratégico, ético y social. Este es el principio rector del estudio y la

práctica de la gestión del factor humano, que la GFH debe estar orientado hacia:

- El manejo integral y ordenado de la planeación, reclutamiento, selección, evaluación del desempeño, motivación y estimulación de todos los recursos laborales requeridos en la institución.
- El aseguramiento de la disponibilidad de personas idóneas para ocupar los puestos de trabajo en el momento oportuno.
- El establecimiento y aplicación de políticas de desempeño orientadas al aseguramiento de la puesta en práctica de objetivos y estrategias institucionales y la promoción de su desarrollo.
- La atención al personal para que alcancen un alto nivel de satisfacción con su trabajo, así como reconocimiento y seguridad en la realización del mismo.
- El aseguramiento de una relación positiva entre la institución y el personal.

La actual gestión para el aseguramiento humano, concebida como sistema, contiene elementos y relaciones mediante los cuales y bajo determinados principios y premisas, se operan y desarrollan los propios procesos de este sistema, para el cumplimiento de los objetivos planteados por la institución. Este aseguramiento humano debe verse en relación con la orientación institucional, pues la selección, superación, organización y evaluación deben responder a la misión, visión, objetivos, metas y estrategias institucionales.

El ciclo de gestión para el aseguramiento del factor humano contempla las siguientes tareas: diseño, análisis de puestos y planeación de necesidades; reclutamiento, selección e incorporación; formación y desarrollo; organización del trabajo; evaluación del desempeño; atención, retribución y reconocimiento. La evaluación del desempeño es objeto de estudio en este trabajo.

La evaluación del desempeño de los profesores universitarios

En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), se ha señalado que la formalización de procesos de evaluación del desempeño es relativamente reciente, pero es necesario tener en cuenta que, por diversas vías, siempre ha existido una preocupación por valorar los resultados del trabajo académico, ya sea por la presentación de las principales tesis de su enseñanza ante un auditorio abierto de colegas y estudiantes (universidad escolástica), la obligación del Rector de visitar periódicamente las cátedras con fines de supervisión (Constituciones de 1578 dictadas por Francisco de Toledo, Virrey del Perú), o las valoraciones asociadas con los procesos de oposición, categorización y contratación vitalicia.

En nuestros días, la importancia de la evaluación del desempeño viene dada, fundamentalmente, por el papel que desempeñan en el mejoramiento continuo de la calidad del trabajo, en la definición de políticas y acciones para la promoción y el reconocimiento y, en la proyección de la formación y el desarrollo de los mismos, lo que resulta de particular importancia en las IES, enfrentadas a los desafíos constantes derivados del desarrollo del conocimiento, del desarrollo de la propia práctica académica y de la modificación de las exigencias del entorno sobre los resultados de la ES.

Un argumento muy reiterado para resaltar la importancia de la evaluación del desempeño es que el potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades (Knox, 1977, en Valdés, 2000), de modo que, una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo o un estudiante. La retroalimentación proporcionada por la evaluación puede representar el reto, el desafío para que tenga lugar el crecimiento profesional del profesor.

Sin embargo, la evaluación del desempeño es uno de los aspectos más complejos en la educación superior. Hasta este momento, no existe

una definición universal de lo que es un buen profesor; cada uno tiene su estilo, y aunque mantienen muchas cosas en común, cada institución sustenta su propia concepción de trabajo académico. Además, el contenido de la evaluación puede ser muy extenso, sobre todo, si se tienen en cuenta todos los aspectos que integran la función, como son docencia, trabajo en el departamento o escuela, investigación y servicio social, entre otros.

Por otra parte, el profesor universitario dispone de un elevado margen de autonomía y goza de protección legal bajo el amparo de la libertad de cátedra, lo que en muchos casos, hace que se oponga a la evaluación.

De ahí que la participación de todos los involucrados en la definición del proceso de evaluación sea imprescindible para lograr compromiso y aceptación, siempre y cuando las finalidades y criterios del mismo queden claras. Por otra parte, debe elegirse un método de evaluación que atienda a las características de la institución y que garanticen la transparencia.

Al respecto, Flórez (1999), señala que la regla para evaluar con éxito el desempeño de los profesores en una institución educativa es asegurar un clima de seguridad y confianza entre ellos; principalmente, la seguridad de que los resultados de la evaluación no se usarán contra ellos, contra su estabilidad y prestigio profesional, contra sus condiciones laborales, contra su auto concepto y su autoestima. Sólo cuando se dé este clima organizacional podrá darse el paso inicial hacia una evaluación franca, honesta, respetuosa y generadora de compromisos de cambio y mejoramiento de la actividad académica.

Un elemento de particular importancia en el diseño de procesos de evaluación del desempeño de profesores es la definición de sus objetivos. Los objetivos que se deben alcanzar mediante la evaluación son, entre otros: elaborar y mantener un inventario de factores humanos que permita efectuar reajustes en aras del propio personal y de la institución, investigar sobre factores y aspectos determinantes relacionados con el rendimiento académico, ayudar al profesorado a mejorar su acción académica, tomar decisiones sobre contratación, promoción y retribución.

Actualmente, la evaluación del desempeño en las universidades tiene dos corrientes: las primeras se apoyan en la evaluación formativa que acentúa el desarrollo continuo del docente que se evalúa, con el propósito de suministrarle una ayuda para el desarrollo profesional y facilitarle tanto la optimización de sus fortalezas como la minimización de sus debilidades. La segunda corriente se fundamenta en la evaluación sumativa, la cual realizan las instituciones para identificar a las personas cuya labor debe reconocerse y estimularse por diversas vías.

Estas dos vertientes, aún cuando son conceptualmente distintas, pueden confundirse fácilmente, afectándose el grado de efectividad de la evaluación formativa y reduciéndose el proceso de evaluación a uno de índole sumativo exclusivamente. Joan Dean (Santos Guerra: 1995) plantea, entre otros propósitos sobre la evaluación de profesores, los siguientes:

- Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.
- Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores, individual y colectivamente.
- Ayudar a cada profesor, a los diversos directivos y a los gobernantes a ver dónde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
- Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
- Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en sus tareas a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
- Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.

Con respecto al último punto, las IES deben tener referencia de todos sus profesores, sin importar si son de tiempo completo o de asignatura. Muchas de las políticas para el desarrollo de los profesores, especialmente en lo

que respecta a los estudios de maestría y doctorado, están enfocados a los profesores de tiempo completo, donde los profesores de asignatura sólo acceden a los cursos de capacitación y actualización que ofrece la institución.

La institución debe tomar en cuenta dentro de su planeación estratégica, la inclusión de políticas de formación en estudios de posgrado para los profesores de asignatura que demuestren un desempeño en todas las actividades; docencia, investigación, tutoría, gestión, vinculación y extensión de la cultura.

De lo anterior, se deduce que el principal objeto o finalidad de la evaluación es de ayuda y no de amenaza, no de ajuste de cuentas o establecimiento de juicios sobre la actuación profesional de los docentes, sino a partir de los resultados, encontrar elementos para mejorar. Se evalúa para conocer fortalezas y áreas de oportunidad, para mejorar y transformar.

La evaluación del desempeño debe verse como una estrategia para fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado. Puede utilizarse como mecanismo para impulsar el desarrollo y actualización profesional y para generar indicadores de desempeño. Los docentes involucrados en el proceso se instruyen, aprenden de ellos mismos, e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral. A través de la evaluación es posible identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para generar políticas académicas que coadyuven a su mejoramiento cualitativo.

De hecho, el interés de la evaluación para el propósito del desarrollo profesional ha ido aumentando en años recientes. Dicha evaluación tiene, como foco central de atención, la reunión de datos para ayudar a crecer a aquellos profesores que son, por lo menos, mínimamente competentes en su trabajo.

Sobre esta base, se suscribe la definición de Fernández Ríos (1999: 7) como “el proceso por el cual se valora el rendimiento laboral de un trabajador, en nuestro caso, el profesor universitario. Se involucra con el aspecto de brindar retroalimentación al trabajador sobre la manera en que cumple sus tareas y su comportamiento dentro de la organización. No sólo se valora el rendimiento, sino su desarrollo potencial”.

Cuando se evalúa al profesor es preciso tener en cuenta una serie de factores que pueden introducir sesgos en las apreciaciones de los informantes, y que muchas veces, dependen directamente del alumno, de la estructura del sistema o de ciertas características personales del profesor; por lo tanto, es conveniente optar por diversas fuentes de información que avalen los resultados y hagan la evaluación más creíble. En ese sentido, se debe considerar al estudiante, al propio profesor, a sus colegas y a los administradores directamente relacionados con la actividad del docente.

La encuesta de opinión del alumno no puede ser, bajo ningún concepto, el único criterio de evaluación, primero porque la docencia siempre es acompañada de otras actividades académicas que no pueden ser valoradas por el alumno, y segundo porque en el aprendizaje influyen una serie de factores que no dependen del profesor y que hay que valorar en su adecuada dimensión. En ese sentido, varios autores como D'Apollonia y Abrami (Peña, 2005: 28) sugieren que estas encuestas se usen "sólo para realizar juicios muy gruesos de la efectividad de la enseñanza (excepcional, adecuada, e inaceptable)".

La autoevaluación es otra modalidad que conviene tener presente, para que el profesor pueda tomar conciencia de lo que está haciendo y asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica con el fin de reconducirla mejor y con mayor autonomía. Para ello, es necesario verla como una oportunidad de investigación que permita ir de la experimentación a la teorización y ofrecer opciones para su realización, como por ejemplo el uso del portafolio, narraciones o cuestionarios.

Otro factor importante de analizar es la reflexión mutua entre pares de una misma asignatura o especialidad. Este intercambio puede ser un medio para el análisis conjunto de distintas situaciones y la unificación de criterios sobre planteamientos metodológicos o en el campo de la evaluación.

Por consiguiente, la actuación conjunta entre alumnos, profesores, equipos docentes y directivos aportará una visión global del desarrollo positivo o negativo de la actividad académica y ofrecerá información más confiable para la toma de decisiones.

Los elementos humanos de las instituciones educativas requieren hoy más que nunca de una evaluación que responda a las necesidades y cambios proyectados en las tendencias educativas internacionales y nacionales, sin olvidar el elemento humanista; que esta evaluación responda no sólo a las necesidades de desarrollo de la institución, sino fundamentalmente a aquellas relacionadas al desarrollo profesional, de satisfacción, de motivación y de crecimiento personal.

En este trabajo se define la “evaluación al desempeño de profesores” como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, sobre las actividades que el profesor realiza como son la docencia, investigación, tutorías, asesorías de tesis, superación y trayectoria académica, gestión académica y vinculación con la extensión universitaria cuyos resultados contribuyan al desarrollo profesional y desarrollo institucional.

Se asume una evaluación formativo-sumativa, en donde la evaluación de profesores debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales (Scriven citado por Escudero, 2004), que sirva como elemento de desarrollo individual, colectivo e institucional, vinculándose la evaluación del desempeño con el desarrollo profesional del profesor.

Problema respecto al desarrollo profesional

En el informe sobre la Tendencias, Transformaciones y Reformas de los Sistemas de ES en el Mundo (Iñigo: 2004), descritos en los epígrafes anteriores, se hace énfasis en los problemas relacionados con el desarrollo del claustro a nivel genérico en el mundo.

En el contexto mexicano, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior(COPAES), identificó los siguientes problemas que afectan la calidad educativa del nivel superior relacionados con los docentes: falta de integración de las actividades de difusión con la docencia y la investigación,

falta de integración de Cuerpos Académicos Consolidados (CAC), insuficiente producción del conocimiento, salarios insuficientes del personal académico y administrativo, debilidad de los cuadros académicos, consolidación insuficiente del sistema de evaluación y acreditación, así como formación y actualización pedagógica.

Con respecto a los Cuerpos Académicos (CA), es sabido que surgieron con el Programa de Mejoramiento al Profesorado en 1996. Su principal objetivo fue elevar la calidad de los servicios educativos a través de la integración y el fortalecimiento de los CA, el mejoramiento de los niveles de habilitación de la planta académica (con estudios de maestría y doctorado) y la delimitación de áreas prioritarias para encauzar el trabajo de las instituciones y sus profesores.

La formación y superación del claustro es un problema importante para asumir los nuevos roles y cualidades que exigen los cambios en la profesión académica; y la formación de profesores es una función esencial de la ES y la vía fundamental para el mejoramiento de todo el sistema educativo.

De acuerdo a González Maura (2002), la formación del profesorado, para el desempeño de su nuevo rol, no debe abordarse desde una concepción instrumental, sino desde una concepción humanista o de desarrollo profesional, en virtud de la cual los profesores y estudiantes asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con esta autora, se asume este desarrollo desde una perspectiva sociohistórica del desarrollo humano, donde el desarrollo profesional y la formación docente constituyen una unidad dialéctica y se define como el proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la determinación del profesor en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la calidad de su desempeño y con la transformación de la práctica educativa en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional.

La formación docente entendida como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje con la participación activa y reflexiva del profesor, y atienden tanto a la formación del desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir, no sólo el desarrollo de sus conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable. (González Maura: 2000)

El concepto de desarrollo profesional también ha sido trabajado por autores como Imbernón (1998); Sánchez (2001); Mingorance (2001) y Peña (2003) donde se globaliza la formación pedagógica inicial y permanente del profesor. El informe sobre “La formación del profesor universitario”, que el Ministro de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992), define el desarrollo profesional del profesor universitario y asumida en este trabajo como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesor universitario, hacia un propósito de mejora de calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (p.35)

Para Sánchez Núñez (2002), esta forma de concebir el desarrollo profesional resalta algunos aspectos importantes:

- El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, así como al personal y social del profesor universitario.

- El objetivo final es la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, es decir de las tres funciones principales del profesor universitario.
- Se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las colectivas y de la propia institución.

El profesor universitario entendido como un profesional que también realiza actividades de docencia, investigación, gestión, vinculación y extensión de la cultura, es decir, un profesor capaz de participar en las funciones sustantivas de la universidad, donde más que ver la docencia y la investigación de manera separada, los vea como un complemento de su actuación de profesor universitario.

Es precisamente este profesor que ante los retos del contexto actual y las tendencias de este mundo globalizante, juega un papel central en dos aspectos: para desarrollar las tareas sustantivas de la universidad -lo que requiere de un desarrollo profesional-; y por la otra, ayudar a alcanzar y cumplir con los niveles de exigencia a las IES -para lograr el desarrollo institucional-.

Sin embargo, para lograr el desarrollo profesional se requiere de dos elementos; por una parte, que la institución provea de cursos de actualización disciplinar y pedagógica y uso de las nuevas tecnologías de la información, talleres, políticas de formación para estudios de posgrado dirigido no sólo a los profesores de tiempo completo, sino que también incluya a los profesores de asignatura. Lo anterior requiere por parte de la institución una seria planeación y diagnóstico de las necesidades de su planta académica con respecto a los programas educativos, ya sean éstos de licenciatura o de posgrado, de tal forma que le permita formar los futuros cuadros profesionales que harán frente a nuevas exigencias y demandas del entorno, así como vincular la formación permanente del profesorado con las funciones que debe desempeñar encaminadas a fortalecer los programas educativos desde la docencia, la investigación, la tutoría, la gestión y la vinculación y extensión.

La otra parte importante para lograr el desarrollo profesional recae en el profesor mismo. Pueden existir políticas públicas de formación y de actualización en la institución, pero finalmente es el profesor quien asume la responsabilidad de su propio desarrollo profesional, así como de un verdadero cambio de actitud que se refleje en las funciones antes descritas.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, referida anteriormente, en relación con las tendencias y retos a la ES, emite una serie de recomendaciones para el desarrollo institucional, sin embargo, a pesar de que el profesor se encuentra en el eje central para ese desarrollo, no se encuentran políticas claras sobre la gestión del profesor, como individuo y como claustro, que ayuden a valorar la calidad de la labor del profesor.

De esta forma, la evaluación del desempeño de profesores se convierte en el vínculo necesario y como un elemento dinamizador para la gestión del adecuado desarrollo profesional en lo individual y colectivo, así como el desarrollo institucional que ayude a alcanzar la excelencia universitaria. El profesor, como individuo complejo, posee habilidades, destrezas, intereses, motivos, etcétera, como características individuales, por lo tanto, la institución tiene el deber de identificar y potenciar esas características y canalizarlas para propiciar su desarrollo profesional.

Referencias

- Arrechavaleta, N., (2002) La gestión para el aseguramiento humano en las IES. En Administración Universitaria. Módulo III. Gestión de los Recursos Universitarios. CEPES, La Habana.
- Alpízar, R, (2004). Modelos de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos. Tesis Doctoral. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana.

- Byar L, Rue, L, (1984) Administración de Recursos Humanos, Nueva Editorial Intermamericana, México.
- Casanova, M. A., Giroux. H. (1999). Manual De Evaluación Educativa, 5ª edición, Barcelona, Madrid. La Muralla, S. A.
- Chiavenato, A. (2004). Introducción a la Teoría General de la Administración. Mc Graw Hill, Colombia.
- Chiavenato, A. (2000). Administración de Recursos Humanos. Mc Graw Hill, Colombia.
- Chudren, H., Sherman Jr., Arthur W. (1999). Administración de Personal. Compañía Editorial, México.
- CONEAU, (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional, Buenos Aires.
- COPAES (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México.
- Di Bella, A. J. y Nevis, E. (1998). How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability. Editorial, Jossey-Bass, San Francisco, Cal
- Diccionario de Recursos Humanos, (1999). Organización y Dirección Editorial Díaz de Santos SA. Espuma.
- Dubois, P., (1998). "Evaluation and self-evaluation of universities in Europe" Project funded by the European Community under the Target Socio-Economic Research Program (TSER), Paris.
- Eckel Peter y King Jacqueline, (2003). An overview in higher education in the US. www.iue.it consultada el 20 de agosto de 2006
- Escudero Escorza, Tomás., (2004). Desde Los Tests Hasta la Investigación Evaluativa Actual. Un Siglo, El XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en Educación. En: Relieve. Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa: 2003, V.9, N. 1, P.11-43 www.Es/Relieve/V91_1.Htm. Consultado El 27 De Noviembre de 2004. pp. 11-43

- Fernández R., (1999). Manuel. Diccionario de Recursos Humanos Organización y Dirección. Editorial Díaz de Santos, S.A., España.
- Flores, R., (1999). *Evaluación pedagogía y cognición*. McGRAW-HILL, Colombia.
- French, W. (1987). Administración de Recursos Humanos. Limusa, México.
- Fuchs, C. (1997). Sistema de Evaluación y Mejoramiento de Desempeño. *El Diario*, Escuela de Negocios de la Universidad Adolfo Ibáñez.
- González, V. (2000). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. En *Revista Ibero Americana de Educación*, Madrid.
- González ,V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En Organización de Estados Americanos, Madrid.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En *Revista Cubana de Educación superior*, Vol XXII, No.1, La Habana, 2002. pp. 45-54
- Harper y, L. (1992). Manual de recursos humanos. Gaceta, Madrid.
- Imbernón, F., (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Serie biblioteca de aula. Editorial. Grao, Barcelona.
- Bajos, I., Enrique y Rodríguez Cunill Rafael, (2004). Las tendencias, transformaciones y reformas de los sistemas de educación superior en el mundo. Análisis del período 2001-2003 Documento Inédito, La Habana.
- L' Ecuyer, J. (1995). Evaluación en la educación superior En: universidades. Unión de universidades de América Latina. Año XIV. Nueva época. Enero a junio no. 9, México.
- Lawrence, P., Lorsch Lay W. O, (1972). Desarrollo de organizaciones: diagnóstico. Edgar Blucher, Sao Paulo.

- M.E.C., (1992). La Formación del Profesorado Universitario. Ministerio de educación y ciencia, Madrid.
- Mac FarLand, Datton E, (1989). Administración de Personal. Teoría y práctica. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mondy, R. y Noe, R. (1997) Administración De Recursos Humanos. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. 6ª Edición, México.
- Peña, G. (2005). *Evaluación del personal docente y de investigación en la Universidad Católica Andrés Bello*. Serie Monográfica, primera separata, Escalas objetivas para la evaluación estudiantil de la eficiencia docente: confiabilidad, validez y usos.
- Peña, G., (2005). *Evaluación del personal docente y de investigación en la Universidad Católica Andrés Bello*. Serie Monográfica, primera separata, Escalas objetivas para la evaluación estudiantil de la eficiencia docente: confiabilidad, validez y usos.
- Pontifes, A. (2002) La evaluación del desempeño y sus distintos enfoques en la gestión de los recursos humanos en las organizaciones *Notas técnicas de la exposición preparada para la Tercer reunión del Foro Nacional de Profesionalización y Servicio Público de Carrera*. Santiago de Querétaro, Querétaro, México.
- Puchol. (2007), Dirección y gestión de los recursos humanos. Ediciones Díaz de los Santos, Madrid.
- Rivero, Soleydi, (2005). La gestión del conocimiento y el factor humano. Pasos para equilibrar sus funciones en el logro del aprendizaje organizacional. www.monografias.com. Consultado el 20 de abril de 2005.
- Robbins Stephen y Coulter Mary, (2000). Administración. Prentice Hall, México.
- Rodríguez, R. (2003) .Acreditación de la educación superior (cuarta parte). El caso de México. Campus Milenio/50, México.

- Rodríguez, R. (2003). *Acreditación de la educación superior (primera parte). El escenario de la integración europea.* Campus Milenio/47, México.
- Sánchez Núñez, (2002). *El desarrollo profesional del docente universitario.* Universidad Politécnica de Madrid. www.udual.org/revista/22/desarrollo_profesional.htm. Consultado el 10 de julio de 2006.
- Santos, M. (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Aljibe, Málaga.
- Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*". Ponencia presentada en la Conferencia Regional *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*", Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002
- UNESCO, (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* 9 de octubre.
- Valdés V., H., (200). *Evaluación del Desempeño docente.* Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo. <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>, consultada el 20 de mayo de 2005
- Werther B William, Davis Keith, (2005). *Administración de Personal y Recursos Humanos.* Mc Millan.

Capítulo III

Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las universidades públicas estatales

*Jorge Alberto Rosas Castro
Deneb Elí Magaña Medina*

Introducción

El capítulo describe y explica la relación entre la evolución de los Cuerpos Académicos (CA), su institucionalización en las Universidades Públicas Estatales (UPE) y distingue algunos indicadores que muestran el impacto de los CA en el desarrollo institucional de las UPE.

De esta manera se persigue responder a las preguntas ¿cuáles son las evidencias de la institucionalización de los CA en las UPE?, y ¿qué indicadores muestran el impacto de los CA en el desarrollo institucional de las UPE? Preguntas que se responden desde la perspectiva teórica del análisis organizacional en el nuevo institucionalismo sociológico.

La institucionalización de los CA y el desarrollo institucional de las UPE se explica en este capítulo como fenómeno organizacional vinculado a las transformaciones estructurales de la economía, que se influye recíprocamente con la dinámica social y las interrelaciones políticas y programas nacionales de educación superior definidos por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SES de la SEP).

Se concibe al cambio organizacional de las UPE como la innovación social que resulta de la compleja interacción entre distintos individuos, problemas, soluciones y toma de decisiones; es la invención de constructos de acción colectiva y sistémica que permite el desarrollo de nuevas y mejores formas de configurar la organización académica y coordinar el trabajo, aprovechando la tecnología, la generación del conocimiento y los nuevos procesos de información; que genera desequilibrios entre las aspiraciones y actuación del factor humano y la funcionalidad de la estructura organizacional.

El cambio institucional se define bajo dos concepciones: como desarrollo institucional y como reinstitucionalización. Como desarrollo institucional comprende la adaptación de las UPE a las influencias del contexto globalizado, mediante el diseño de la estrategia académica y de la evolución de profesores, alumnos y directivos académicos, que inciden en la forma de realizar las funciones sustantivas con renovada participación e interrelación así como una visión distinta de sus relaciones.

Institucionalización, isomorfismo y desarrollo institucional

Uno de los conceptos que fundamenta el análisis es el de universidad, que se concibe metafóricamente como una anarquía organizada Montaña, Barba y Mir (2001), definen a la universidad como un espacio social en que los actores tienen proyectos singulares y modalidades de inscripción específicos... puede describirse en términos de sus metas, estructuras, usuarios, jerarquías, mecanismos de decisión y su relación con el entorno, deriva en programas institucionales de desarrollo y proyectos de educación singulares, con diversidad de medios para alcanzar fines múltiples y ambiguos; motivo por el que su forma de gobierno cada vez tiende más a identificarse como una anarquía organizada.

Así también Castrejón (1982) cita a Cohen y March (1974), quienes describieron la conducción de las universidades; ellos la llamaron “la

anarquía organizada”. De acuerdo con sus conceptos “las organizaciones académicas tienen ciertas características organizativas singulares. Tienen estructuras de objetivos poco claras y controvertidas; casi todo, en tanto que la expresión cultural, de poder, lenguaje y anhelos de los universitarios que como actores principales participan en las múltiples configuraciones que se entrecruzan en el quehacer cotidiano de las UPE muestra una gran diversidad de intereses, metas y red de objetivos, que construyen una misión multidimensional impulsada por la universalidad de las ideas que fluyen hacia una visión institucional compartida en las también múltiples representaciones individuales y colectivas.

En el contexto interno de las UPE antes expuesto, que es influido por el entorno globalizado y la coordinación externa de la SES de la SEP, surge a partir de 1996 la figura de los CA que reconfigura y reconceptualiza las actividades académicas y el papel que desarrollan los profesores en las UPE.

En el contexto externo, el sistema educativo nacional, el sistema de educación superior y las UPE se encuentran influidos por el desarrollo científico y tecnológico, cultural, económico y político; así como por la propia dinámica social del país. Efectivamente, se ubican como insumo del sistema que se explica, los subsistemas integrados por profesores investigadores, CA, redes universitarias y redes de investigación, tal como las demandas que la sociedad y el mercado laboral les plantean. Demandas que están influidas por las condiciones del ambiente que la globalización imprime, al desarrollo científico, tecnológico y cultural; así como a los entornos económico, político y social, requiriendo en forma implícita de la educación superior el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en la formación de profesionistas, así como en la generación y aplicación de conocimiento científico y tecnológico.

En un marco más cercano a las dimensiones y elementos que conforman los cambios organizacional e institucional de las UPE, encontramos dos cuerpos de coordinación: el externo, que corresponde a la orientación centralizada de la educación superior que mediante las políticas y programas

dirige la Subsecretaría de Educación superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP; y la coordinación interna de la gestión universitaria realizada por los rectores de las UPE y su estructura organizacional (subsistema de organización).

A partir de este contexto, el análisis organizacional en las teorías del nuevo institucionalismo sociológico incorpora a partir del isomorfismo, elementos que explican el cambio de las estructuras formales por la influencia del ambiente externo.

Hawley y Thompson, citados en la compilación de Powell y Dimaggio (2001: 85-86), quienes afirman que “los elementos estructurales se difunden porque los ambientes crean exigencias que traspasan fronteras entre los campos para las organizaciones, y que las organizaciones que incorporan elementos estructurales isomorfos con el ambiente son capaces de administrar esas interdependencias”.

Berger y Luckmann, al igual que Parsons, citados en Powell y Dimaggio (2001), hacen referencia a que las organizaciones:

Reflejan de modo estructural la realidad construida socialmente, están condicionadas por sus ambientes institucionales generales, responden directamente a estructuras ambientales, y son representaciones dramáticas de mitos relacionados que prevalecen en las sociedades modernas y no sólo como unidades que participan en intercambios.

En estas dos teorías que explican el isomorfismo ambiental, se aprecia la consistencia de que las UPE tratan con sus ambientes dentro de sus límites e imitan los elementos ambientales en sus estructuras. Los mitos se racionalizan cuando las políticas y programas nacionales diseñados y establecidos por la SES de la SEP, son adoptados por las dependencias de educación superior (Escuelas, facultades o divisiones académicas) en la formulación de los planes de desarrollo institucional y en los programas integrales de fortalecimiento institucional, incorporando el lenguaje y los sistemas de planeación, evaluación, e información desarrollados centralmente por la SEP. De esta manera, además de legitimar sus procesos educativos, las

UPE tienen la posibilidad de acceder a recursos extraordinarios, mediante la competencia con otras UPE en el mercado social de las IES, siguiendo el conjunto de reglas definidas e institucionalizadas por el gobierno federal.

En cuanto al desarrollo institucional, Powell y Dimaggio (2001) distinguen cuatro tipos de cambio institucional: la formación institucional, el desarrollo institucional, la desinstitucionalización y la reinstitucionalización. Se considera que los tipos de cambio institucional que más se aproximan a la institucionalización de las políticas y programas nacionales de educación superior en las UPE, son el desarrollo institucional y la reinstitucionalización.

El desarrollo institucional es la continuación institucional, la expansión de lo ya institucionalizado que se reafirma y se reconstruye extendiendo valores e interpretaciones de la realidad institucional. En este sentido, las UPE, a medida que evolucionan, confirman sus orígenes, naturaleza y propósitos por los que fueron creadas, su razón de ser continúa y se extiende.

No obstante, como ya se ha descrito, el ambiente globalizado influye en las UPE y en este sentido, los actores de este complejo sistema organizacional, procuran procesos de adaptación, para lograr las metas individuales y colectivas. En esta reconstrucción de procesos puede entenderse como principios de existencia que las universidades generan para lograr adaptarse a las influencias de los fenómenos de la globalización; sin embargo, no son procesos ordenados y deliberadamente institucionalizados, por lo que se desarrollan como anarquías organizadas, en las que las decisiones son ambiguas y las estructuras de organización se presentan como flojamente acopladas.

En esta investigación, a partir de las definiciones de institucionalización, reinstitucionalización y desarrollo institucional antes descritas, se comprende como desarrollo institucional de la UPE al proceso de institucionalización de los CA en las propias UPE. Es decir, que las UPE logran bajo la lógica del Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) desarrollarse institucionalmente, en la medida en que sus profesores cumplen las reglas de operación de dicho programa, tanto para su habilitación y reconocimiento del perfil PROMEP,

como para lograr que los CA de los cuales son miembros se consoliden y pertenezcan a redes temáticas.

En este proceso, las UPE se reinstitucionalizan, es decir “sale una institucionalización y se incorpora otra forma institucional organizada en torno a diferentes principios o reglas” (Rosas, 2008: 140). Tal es el caso de la creación de CA ya que a través de los 15 años de evolución el PROMEP las UPE han incorporado una forma de organización académica y de trabajo colectivo diferente al concebido por sus propias estructuras orgánicas y procesos internos. Y al institucionalizar la figura de CA, las UPE reinstitucionalizan los procesos de sus funciones sustantivas. En otras palabras, UPE con CA consolidados es igual a UPE desarrolladas institucionalmente.

Desde este punto de vista, si bien las UPE no deberían evaluarse exclusivamente sólo desde una dimensión, en este caso el cumplimiento por parte de los profesores y de las propias UPE de las reglas de operación del PROMEP, una premisa fundamental de esta investigación es considerar que, de acuerdo a las políticas y programas nacionales de educación superior, el desarrollo institucional de las UPE está asociado a los CA que ha logrado conformar y consolidar.

Lo anterior debido a que las políticas y programas nacionales de educación superior, entre ellas el PROMEP consideran que los profesores que han logrado la máxima habilitación, el reconocimiento del perfil PROMEP, y consolidar los CA a los que pertenecen han también logrado en consecuencia diversificar su trabajo académico, combinando en forma equilibrada las funciones de docencia, investigación, tutorías, difusión y gestión académica.

Origen y evolución de los cuerpos académicos en las universidades públicas estatales

En la década de los noventa y derivado del análisis realizado por la SEP de la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, mostró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las UPE no contaba

con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación (CA) (PROMEP, 2010a).

El nacimiento del PROMEP nace en un contexto donde la SEP reconoce que el Profesorado de Carrera necesita una formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndole comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada, esto es, actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento (PROMEP, 2010a: 3).

Es así que en el presente apartado se aborda los orígenes y antecedentes del PROMEP, su evolución y el proceso de institucionalización en la dinámica organizacional de la UPE mediante una análisis documental; asimismo se analizan las reglas de operación de los últimos cinco años de operación (del 2007 al 2011).

El origen del Programa de Mejoramiento del Profesorado

En el marco de los procesos de evaluación de la educación superior en México en los noventa realizados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y las recomendaciones emitidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), se definieron políticas educativas nacionales en torno a la problemática de la educación superior reconociendo el rezago implícito en el estancamiento del sistema de enseñanza superior (Rodríguez,1998).

Los esfuerzos por parte del Estado y la inserción de éste en la dinámica internacional de la incipiente globalización y el desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento impulsó la política contenida en el Programa para la

modernización educativa 1989-1994 (Hernández; 1998) planteando lo siguiente: evaluar sistemáticamente los logros y procesos a fin de reorientar las actividades y llevar a cabo las reformas institucionales necesarias en las Instituciones de Educación Superior (IES), y de esta forma impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema nacional de educación superior que permitiera determinar los niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad.

Dentro de este contexto se realizaron varias acciones que redefinirían la dinámica de las IES, y en este caso de las UPE:

- Evaluación a través de la disposición de recursos extraordinarios del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES).
- Evaluación del personal académico a través de implantar programas de estímulo salarial.
- La formación del personal académico con estudios de posgrado y su incremento mediante la contratación de profesores con altos niveles de formación y competencia.
- La flexibilización de planes y programas de estudio
- La vinculación de la docencia con la investigación
- La formación integral de los educandos mediante la implementación de acciones de tutelaje; entre otras.

Así, el Estado determinó establecer programas que impulsarían un esquema de evaluación del desempeño como una política para modernizar la educación superior buscando la calidad y la excelencia por medio de la superación individual de los académicos (Díaz: 2009). Para 1992, el gobierno federal estableció un programa de alcance nacional, denominado Carrera Docente del Personal Académico mediante el cual se buscaba otorgar reconocimiento y beneficios económicos adicionales a quienes se dedicaran habitualmente a la enseñanza (Hernández, 1998). Para el inicio del sexenio De Ernesto Zedillo (1994-1995), la política de estado en materia de educación continuaba en el mismo sentido; se estableció el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que tenía como

objetivo impulsar el avance e innovación de los tres niveles de educación en México; para el caso del nivel media superior y superior, el eje fundamental en el ámbito de la educación media superior y superior sería la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico que permitiera fortalecer su habilitación didáctica y disciplinaria sustentado por el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) vigente entre 1994 y 1996.

En 1996 se estableció concretamente el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), a partir de una dinámica de reflexión en torno de lo que debería ser el funcionamiento de las IES y las funciones sustantivas que deben realizar, así como el papel que desarrollan los académicos en éstas.

El PROMEP sustenta la formación de los estudiantes de educación superior, planteando como principio la formación académica del profesorado y su articulación en grupos disciplinares llamados CA, buscando elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, principalmente, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador (PROMEP, 1996), de esta forma el sistema de educación superior fue orientándose cada vez más por los resultados de su trabajo académico, y la evaluación se asoció al financiamiento extraordinario de la educación superior, así como a la rendición de cuentas de los programas de las IES a la sociedad (Rosas, 2004).

Evolución de 1996 a 2006

La implantación del PROMEP en las IES se vio determinado por la dinámica que existía en el sistema de educación superior; en un primer momento y ante las evaluaciones realizadas al mismo, se observaba la problemática que vivía México, por un lado la creciente matrícula y su distribución por área de conocimiento, la disparidad entre los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y los de asignatura, la heterogeneidad de los planes y programas de estudio, entre otros (PROMEP, 1996). Ante esta situación el PROMEP buscaba

escenarios alternos que transformaran dicho contexto. Para noviembre de 1996 se presentó ante el pleno de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los alcances y prospectivas del programa de mediano plazo con una duración entre 10 y 12 años, el Gobierno Federal aportó 150 millones para la realización de las primeras acciones y 45 instituciones firmaron convenios con la SEP para su implantación; así, para 1997 se emitió la primera convocatoria que impulsaría el trabajo colegiado de los CA mediante la habilitación de los PTC con becas de posgrado, apoyos para implementos individuales de trabajo, y la generación de nuevas plazas para profesores con posgrado.

Durante el periodo 1994-1995, antes de la implantación del PROMEP, la distribución de los grados académicos de los PTC se comportaba de la siguiente forma (ANUIES, 1996) se basaba básicamente en profesores con nivel licenciatura que se habían incorporado al trabajo académico sin ninguna capacitación ni habilitación para la investigación o la aplicación de conocimientos representando el 54 % del total de los PTC, en comparación con aquellos que contaban con doctorado, los cuales constituían sólo el 4.7 %. En la figura 3.1 se observa la distribución de los PTC por grado académico, de lo cual se puede inferir un área prioritaria a atender, la necesidad de que los PTC obtuvieran mayores grados académicos para la habilitación de un mayor número de científicos y que estos tuvieran un perfil congruente con las necesidades educativas de la sociedad mexicana.



Figura 3.1. Formación académica del profesorado en el subsistema universitario SEP (1994-1995).

La primera convocatoria se abrió el 1 de septiembre de 1997, se cerró en diciembre del mismo año, se recibieron 1433 propuestas de asignación de beca y se asignaron un total de 670 becas que cumplieran con los lineamientos de becas PROMEP (PROMEP, 1997); dado lo irregular de la recepción y el hecho de que muchas solicitudes se recibieron incompletas, fue necesario ampliar el plazo de recepción hasta el 17 de julio de 1998.

Para la convocatoria de 1999, emitida el 24 de mayo en el Diario Oficial de la Federación, se publicaron las Reglas de Operación e Indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado con tres tipos de apoyo orientados esencialmente a para que los PTC de las UPE y el Instituto Tecnológico de Sonora integraran CA consolidados (PROMEP, 1999): Becas para estudios de posgrado de alta calidad.

Implementos individuales de trabajo. Participación en proyectos de vinculación con CA de instituciones de alta calidad de México y del extranjero.

Institucionalización de los cuerpos académicos en las Universidades Públicas estatales

La institucionalización del PROMEP a las UPE se ha determinado en la medida en que se incorporan las normas del programa en la dinámica organizacional de las mismas, lo cual se puede observar mediante la integración de CA y la obtención del perfil PROMEP de un mayor número de PTC. En este contexto se puede identificar el desarrollo institucional a partir del impulso que ha generado la institucionalización del programa en el trabajo académico considerando por un lado el índice de crecimiento de CA con diferentes grados de consolidación y, por otro lado la obtención de grados académicos superiores a licenciatura.

Para el 2001, el PROMEP había logrado institucionalizarse en las UPE teniendo 1611 CA reconocidos y registrados, de los cuales los Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) representaban el 68 %, los Cuerpos

Académico en Consolidación (CAEC) con el 25% y el 7% de Cuerpos Académicos Consolidados (CAC); si se compara el índice de crecimiento de 2001 con respecto a 2006 se observa lo siguiente: los CAEC aumentaron en un 122% , los CAEF en un 42% y los CAC en 141%, de lo cual se puede inferir que un alto grado de institucionalización del programa en las UPE; la tendencia apunta a que a un mayor número de PTC incorporados al trabajo colectivo en CA.

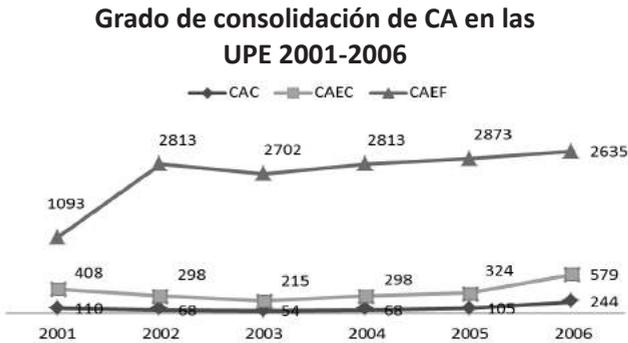


Figura 3.2. Grado de consolidación de CA en las UPE para 2001-2006

Para el periodo de 1996 a 2006 con respecto a los PTC en las UPE, se observa en la figura 3.3 un incremento en el número de plazas en las UPE, de 14,270 para 1996 a 27,085 para 2006, lo cual representa un incremento del 89.90%, de lo cual se puede concluir que el impacto del programa ha sido progresivo y asertivo en el sentido que, que en primera instancia la contratación de nuevos PTC con perfil deseable y preferente ha sido mayor, y, además, el desarrollo institucional de las UPE se eleva con profesores habilitados y capacitados en la docencia, investigación, tutorías y gestión académica.

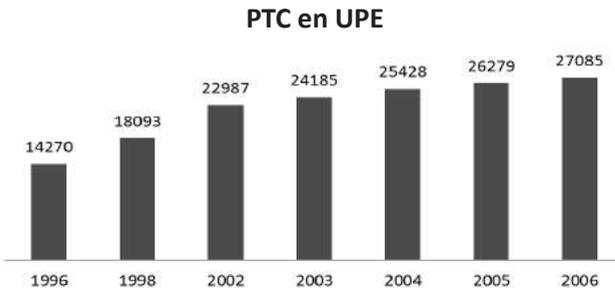


Figura 3.3. Número de PTC en UPE del 1996-2006

En cuanto a la operatividad de las becas otorgadas por el PROMEP para que los PTC obtuvieran mayores grados académicos, se consideran que ha dado resultados: en la figura 3.4 se muestra que mientras los profesores que con grado de licenciatura van disminuyendo, los de maestría y los de doctorado van aumentando. Si se compara la composición de grados académicos de 1996 con 2005 se observa que el 65% de PTC contaba con Licenciatura, el 27% Maestría y sólo el 8% contaba con doctorado, para el 2005 se distribuía de la siguiente forma: el 27 % para Licenciatura, 49% para Maestría y el 22 % contaba con doctorado; de lo cual se concluye que el programa ha tenido impacto en la habilitación de un mayor número de profesores, lo que representa un 14% adicional con doctorado con respecto de 1996 a 2005, si esto se analiza a la luz de los objetivos establecidos del PROMEP, se puede decir que ha impulsado la consolidación de CA a partir de la habilitación de los PTC con mayores grados académicos y su integración de los mismos; sin embargo, dentro de esta institucionalización del programa, aunque se reconoce el esfuerzo por parte de las instituciones gubernamentales y de las UPE, también se observa que dicha institucionalización no ha sido homogénea, y que ésta está determinada por múltiples factores como la diferencia en tamaño, los subsidios recibidos, y la cultura institucional e organizacional de cada UPE.

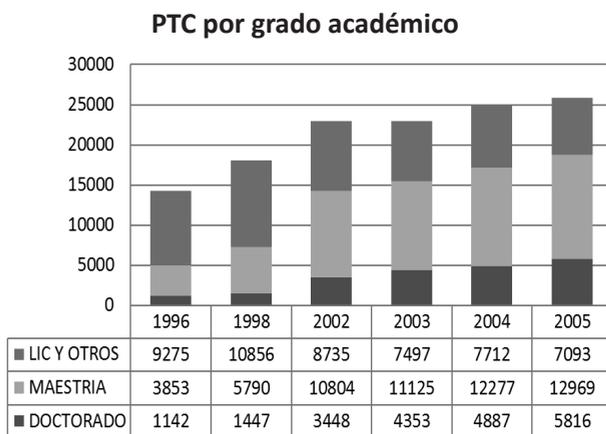


Figura 3.4. PTC por grado académico del 1996 a 2005

En el trabajo académico y cotidiano de las UPE se ha incorporado la evaluación constante de organismos internos como externos, se ha manifestado un cambio institucional a partir de la adopción de reglas y normas que determinan las formas de organización interna en las UPE, buscando resultados determinados por los evaluadores y los subsidios recibidos; sin embargo es importante señalar que hacia el interior de cada UPE, su estructura, prácticas y métodos de trabajo son diferentes, así como la cultura institucional y organizacional que determinará el grado de institucionalización de los programas implantados, en este caso el PROMEP. Por otra parte, cabe señalar la vigencia y alcance del PROMEP se estableció con una duración de 10 a 12 años, lo cual constituye que existe una incertidumbre en cuanto a su continuación y fin.

Las reglas de operación del Programa de Mejoramiento al Profesorado de 2007 a 2011

Para el periodo 2007-2011 se realizó el análisis de las reglas de operación del PROMEP a partir de:

1. Los objetivos.
2. La cobertura.
3. Naturaleza del trabajo y características principales de los CA.
4. Los tipos de apoyos y los montos.

1) Los objetivos

Dentro de los objetivos principales de las reglas de operación del PROMEP ha sido propiciar la consolidación de los CA y las redes de colaboración mediante la habilitación de los PTC con perfil deseable, así como promover que ellos alcancen el grado preferente o mínimo; en cuanto al objetivo específico o fin del PROMEP no ha cambiado sustancialmente, se ha continuado con el objetivo principal en el contexto inicial que se estableció el mismo.

El énfasis de los objetivos específicos para 2007 y 2008 se enfocó en darle prioridad a que los PTC obtuvieran el grado que los habilitaría para realizar sus funciones universitarias, proporcionando los medios necesarios para realizarlos (PROMEP: 2007 y 2008); a partir de dicho propósito se puede inferir que se otorgarían más becas para estudios de posgrado incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) para los PTC de las Universidades Públicas Estatales, Universidades Tecnológicas y Universidades Politécnicas. En este sentido, para 2006 el número de becas otorgados fue de 233, y para 2007 y 2008 fue de 323 y 383 respectivamente (PROMEP, 2010b).

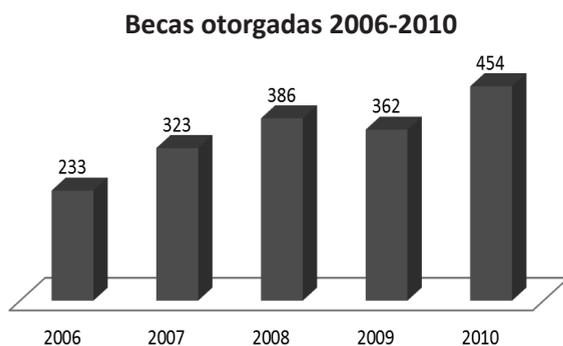


Figura 3.5. Becas otorgadas para estudios de posgrado por el PROMEP

Así, dentro de la tendencia de crecimiento en las becas otorgadas es importante mencionar la implantación del PROMEP se amplió a más IES (tema que se abordará en cobertura).

En cuanto a los años 2009 al 2011, las reglas de operación se han enfocado en promover la incorporación de los ex becarios en las funciones académicas mediante la articulación y consolidación de los CA, así como la promoción de Redes Temáticas de Colaboración de los CA.

2) La obertura

En cuanto a la cobertura del PROMEP es importante destacar que la implantación de dicho programa en las IES ha sido gradual desde su nacimiento. Actualmente el PROMEP se ha implantado en 568 IES (Informe

ejecutivo, PROMEP) conformado por las Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas afines, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales, Institutos Tecnológicos Descentralizado, y Universidades Interculturales.

Tabla 3.1. Incorporación de IES al PROMEP

Subsistema	Número de IES por año									
	1996	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010	
Universidades Públicas Estatales	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
Universidades Públicas afines		8	11	12	12	14	17	21	21	
Universidades Politécnicas		1	4	4	4	16	16	23	30	
Universidades Tecnológicas		22	22	48	51	60	60	60	60	
Institutos Tecnológicos Federales							110	110	110	
Escuelas Normales								257	250	
Institutos Tecnológicos Descentralizados									49	
Universidades Interculturales									9	
Total	39	70	76	103	106	129	242	510	568	

Fuente: Informe ejecutivo del PROMEP

En la tabla 3.1 se identifica que para 1996 su cobertura y población objetivo estaba enfocada a las UPE, sin embargo en el transcurso del tiempo se fue ampliando e implantando el PROMEP en todos los subsistemas que integran la educación superior en México.

3) Naturaleza del trabajo y características principales de los CA

Para la definición de los CA y sus grados de consolidación las reglas de operación de 2007 no establecen alguna diferencia entre la naturaleza de las diferentes IES incorporadas al PROMEP y el grado de consolidación de los CA.

En la tabla 3.2 para 2008 y los años subsecuentes se observa que las reglas del programa reconocen las diferencias de las IES incorporadas, así como la naturaleza de los CA.

Tabla 3.2. Naturaleza del trabajo y características principales de los CA en los subistemas de educación superior.

Subsistema	Características principales de los CA	Grado preferente	Naturaleza del Trabajo	Productos específicos pos subsistema
Universidades Públicas Estatales y afines	Se comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, LGAC (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares.	CAC Doctorado CAEC La mayoría de los integrantes tiene el grado preferente (doctorado) CAEF Al menos la mitad de los integrantes tiene el reconocimiento del perfil deseable.	La generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores.	Patentes Prototipos Memorias arbitradas de congresos (éstas son productos válidos sólo para los profesores de las áreas de conocimiento de Educación Humanidades y Arte, así como para Ciencias Sociales y Administrativas). Informes técnicos (éstos son productos válidos únicamente para las áreas de conocimiento Ingeniería y Tecnología así como para Ciencias Naturales y Exactas). Obras artísticas* (éstas son productos válidos únicamente para el área de conocimiento Educación, Humanidades y Artes).
Universidades Politécnicas e Institutos Tecnológicos	Se comparten una o varias líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, transferencia, creación y mejora de tecnologías; trabajan en proyectos que atienden necesidades concretas del sector productivo y participan en programas de asesoría y consultoría a dicho sector.	CAC Doctorado CAEC La mayoría de los integrantes tiene el grado preferente (doctorado) CAEF Por lo menos uno de sus miembros ha sido reconocido con el perfil deseable.	La generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores.	Patente Prototipos Transferencia de tecnología Informes técnicos (éstos son productos válidos únicamente para las áreas de conocimiento Ingeniería y Tecnología así como para Ciencias Naturales y Exactas).

Universidades Tecnológicas	Se comparten una o varias líneas de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, transferencia y mejora de tecnologías existentes; trabajan en proyectos que atienden necesidades concretas del sector productivo y de servicios.	CAC Maestría o especialidad tecnológica. CAEC La mayoría de los integrantes tiene el grado preferente (maestría o especialidad tecnológica) CAEF Las LIADT que cultivan son pertinentes a la región, lo cual deberá reflejarse en el nombre del CA.	Adicionalmente a lo anterior Los trabajos del CA estén orientados principalmente a la asimilación, transferencia y la mejora de las tecnologías existentes. Se atienden necesidades concretas del sector productivo y de servicios de una región. Los integrantes apliquen sus conocimientos para generar valor agregado en los procesos de las organizaciones.	Patente Prototipos Informes técnicos (éstos son productos válidos únicamente para las áreas de conocimiento Ingeniería y Tecnología así como para Ciencias Naturales y Exactas). Transferencia de tecnología Desarrollo de infraestructura*, Manuales de operación (para el adecuado manejo o reparación de máquinas)
Escuelas Normales	Una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes	CAC Especialidad, maestría o doctorado CAEC Alrededor de la mitad de sus integrantes cuentan con nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado)	La generación de conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores.	Memorias arbitradas de congresos.

Escuelas Normales	Una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes	CAEF El CA tiene definidas las Líneas de Investigación Aplicada en educación o formación docente	La generación de conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores.	Memorias arbitradas de congresos.
Universidades Interculturales	Una o varias Líneas de Investigación, en temas disciplinares o multidisciplinarios en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD).	CAC Doctorado CAEC Por lo menos uno de sus integrantes es líder académico a nivel nacional o pertenece al S.N.I. CAEF Los integrantes sostienen una vinculación con las comunidades del entorno mediante su participación en proyectos de desarrollo, prácticas profesionales, servicio social, etc.	La generación de conocimientos en torno a investigación en Lengua, Cultura y Desarrollo se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores.	Patentes Prototipos Memorias arbitradas de congresos Asesorías y consultorías para el desarrollo comunitario Obras literarias en lenguas indígenas Diagnósticos de necesidades de desarrollo comunitario que sustenten proyectos estratégicos para ofrecer soluciones a problemas Materiales didácticos o de divulgación

Fuente: Reglas de Operación PROMEP (del 2007 al 2011)

De la tabla anterior se puede concluir que el PROMEP ha ido evolucionando, incorporando nuevos elementos de evaluación al sistema de educación superior, y en el mismo sentido, se ha mantenido constante en la formación y habilitación de los PTC. El reconocer la naturaleza de las diferencias implícitas de las IES determina los criterios de evaluación y las necesidades de cada una. Para las UPE que llevan 15 años en la dinámica de implantación de dicho programa se identifica un mayor grado de institucionalización y transformación del trabajo académico.

4) Los tipos de apoyo y los montos

Los tipos de apoyo dirigidos a las IES participantes en el PROMEP consisten en:

- Becas para estudios de posgrado de alta calidad.
- Posgrados nacionales.
- Posgrados internacionales.
- Apoyo de implementos básicos para el trabajo académico.
- Adecuación o remodelación de cubículo.
- Adquisición de mobiliario para su cubículo.
- Adquisición de equipo personal de cómputo o periféricos.
- Adquisición de acervo bibliográfico o informático especializado.
- Adquisición de equipo para experimentación.
- Apoyo a registro de patentes al presentarse la aceptación oficial que expide el Instituto Mexicano de la Propiedad Intelectual (IMPI) Apoyo integrado al PROMEP desde 2009.
- Apoyo para mantenimiento de seres vivos, Apoyo integrado desde 2008.
- Gastos de trabajo de campo.
- Apoyo para la integración de redes temáticas de colaboración de CA, gastos de publicación y becas post-doctorales.

El apoyo para la formación y fortalecimiento de los CA es por un máximo de \$300,000.00 (trescientos mil pesos 00/100 M.N.) por año. El apoyo para la integración de redes temáticas de colaboración es por un máximo de \$300,000.00 (trescientos mil pesos 00/100 M.N.) por cada CA de las IES adscrita al PROMEP. Apoyo para el costo establecido en la carta de aceptación de la revista (indexada) o de la editorial reconocida.

El apoyo para becas post-doctorales consistirán en una cuota mensual de \$16,000.00 (dieciséis mil pesos 00/100 M.N.) y \$20,000 (veinte mil pesos 00/100 MN) cuota única para gastos de instalación.

Para las becas de posgrado de alta calidad, se consideran aquellos posgrados nacionales e internacionales, los primeros son aquellos inscritos en el Padrón Nacional de Posgrado SEP-CONACYT (PNP), y los segundos son aquellos en cuyos países hacen pública su clasificación o cumplen con los requisitos establecidos en el Manual para la evaluación de los programas de posgrado (indicadores que debe cumplir para ingresar al PNP).

Los montos de apoyo para las becas se establecen sin diferenciar el tipo de IES, siendo igual para todas, por otro lado en el análisis realizado a las reglas se observó que los montos no han cambiando siguen siendo los mismos durante el periodo de 2007 al 2011.

En tanto que, por un lado el PROMEP otorga apoyos económicos a los PTC, ellos y la IES de adscripción están obligados cumplir con los compromisos de acuerdo a las reglas de operación, lo que implica un proceso de institucionalización procurando procesos de adaptación para lograr las metas individuales y colectivas en la dinámica interna de las UPE.

Para concluir el apartado, en las reglas de operación durante el periodo de 2007 al 2011 se identificó que el PROMEP, durante sus 15 años, ha ido evolucionando, tratando de reformular las reglas en cuanto a la naturaleza de cada IES; los apoyos para implementos de trabajo se han incrementado, incorporándose el registro de patentes, apoyos para mantenimiento de seres vivos y gastos de trabajo de campo desde el 2008. Por otro lado es importante mencionar que en cuanto a los montos éstos han continuado constantes

durante el periodo analizado. Asimismo se identificó que para 1996 la cobertura y población objetivo estaba enfocada en las UPE, sin embargo, en el transcurso del tiempo se fue ampliando e implantando el PROMEP en todos los subsistemas que integran la educación superior en México.

Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las Universidades Públicas Estatales

A 15 años de la implantación del PROMEP en las UPE y bajo lógica del mismo se ha logrado un desarrollo institucional mediante el proceso de institucionalización de los CA. Es decir, para 2001 se tenían un total de 1611 CA y para 2010 se cuenta con un total de 2983 en las UPE, representando un porcentaje de 84% del CA existentes en el sistema nacional de educación superior; por otro lado se logra identificar que el programa ha logrado ser asertivo en tanto que la conformación de CA va en aumento. Es decir que las UPE han logrado bajo la lógica del PROMEP desarrollarse institucionalmente, en la medida en que sus profesores han cumplido con las reglas de operación de dicho programa, tanto para su habilitación y reconocimiento del perfil PROMEP, como para lograr que los CA de los cuales son miembros se consoliden y pertenezcan a redes temáticas.

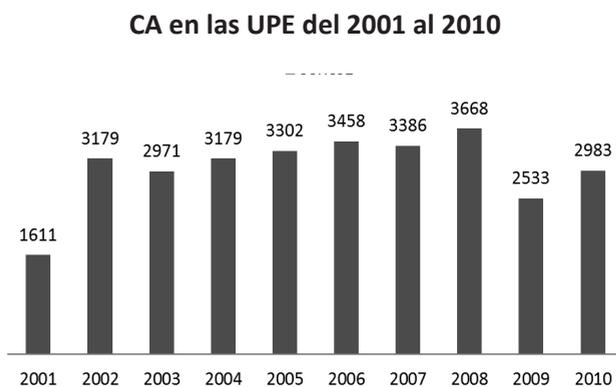


Figura 3.6. Cuerpos Académicos en las universidades Públicas Estatales del 2001 al 2010

En la figura 3.7 se constata que los PTC han logrado alcanzar estándares de desempeño mayores en la lógica del PROMEP debido a que se manifiesta un incremento sustantivo en la conformación de CAC; sin embargo, cabe resaltar que los CAEF que la tendencia marca un decremento pero si se observa los CAEC han logrado crecer, en la medida que se reducen los CAEF se incrementan los CAEC, lo que determina que el desarrollo institucional, desde la perspectiva del programa, ha logrado su cometido, elevar por una lado el nivel de habilitación de los PTC, el reconocimiento del perfil PROMEP, así como consolidar los CA a los que pertenecen y en consecuencia diversificar su trabajo académico, combinando en forma equilibrada las funciones de docencia, investigación, tutorías, difusión y gestión académica.

Grado de consolidación de Cuerpos académicos en las Universidades Públicas Estatales

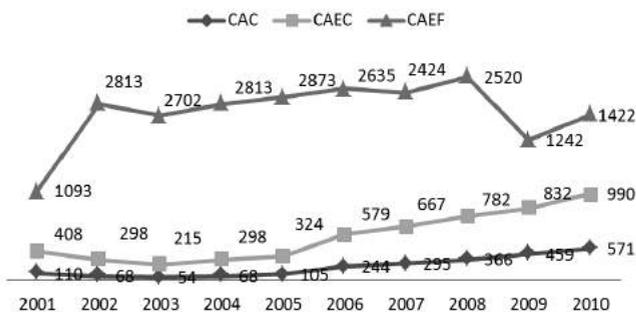


Figura 3.7. Grado de Consolidación de los Cuerpos Académicos en las universidades Públicas Estatales de 2001 a 2010

En cuanto la obtención del perfil deseable por parte de los PTC se observa en la figura 3.8 que los PTC han ido obteniendo el reconocimiento; también se muestra el impulso e injerencia que ha dado el PROMEP en la generación de nuevas plazas para PTC en las UPE; sin embargo, aunque ha impulsado la incorporación por parte de los PTC en la dinámica de las UPE, no todos logran alcanzar dicho reconocimiento, por otro lado, la tendencia marca un aumento paulatino y gradual de ellos a obtener dicho perfil. Es decir, para 2003, el número de PTC que lo obtuvieron representaba el 19.11% faltando el 80.89%. Para el 2010 la cifra ha aumentado considerablemente: el 46.34%

tiene el perfil y 53.66% aún no lo obtiene; lo que implica, si bien un desarrollo institucional, así como una institucionalización y reinstitucionalización de las prácticas, formas de trabajo y procesos en el trabajo académico de los PTC y de las UPE; que el desarrollo institucional no es igual para todas las UPE debido a las diferencias intrínsecas de sus estructuras orgánicas, valores, mitos, costumbres, en general de la cultural organizacional y institucional.

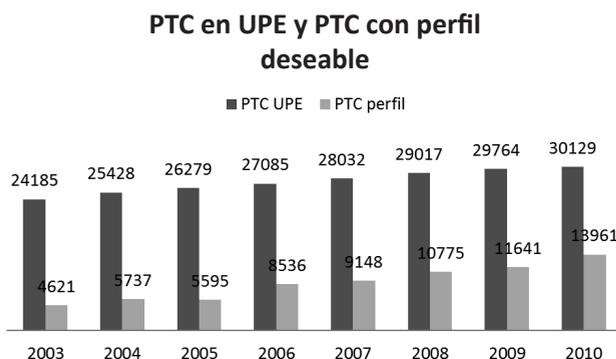


Figura 3.8. Comparativo de profesores de tiempo completo en Universidades Públicas Estatales y con perfil deseable de 2003 al 2010

Conclusiones

La complejidad de las relaciones entre los actores y el sistema de educación superior de cada UPE en particular, toda vez que las condiciones en las que se desarrollan los procesos de docencia, investigación, difusión y vinculación, y la medida en que a través de estos procesos, las UPE, satisfacen las necesidades sociales de profesionistas y de conocimiento científico y tecnológico, pueden ser explicados a partir del estudio de cómo cada UPE en particular trata de adaptarse a través de los cambios organizacional e institucional a la influencia de los factores macro ambientales y micro ambientales en su cultura, comunidad, sistema político y acoplamiento de su organización académica.

Las circunstancias de las UPE en el presente apartado, ante un contexto político, económico, social y cultural contrapuesto e influido en lo externo por las condiciones mundiales del desarrollo y la competitividad y en lo interno por las crecientes demandas sociales de educación superior –que obligan al crecimiento y masificación de las UPE, aumentando sus responsabilidades, la capacidad instalada y del gasto y costo por alumno, que se contradicen con una insuficiencia de recursos– reflejan UPE con crecientes ambigüedades y con sistemas flojamente acoplados, para las cuales, los procesos de cambio sólo pueden dirigirse con controles limitados, debido a que en estas condiciones el cambio se convierte en un proceso accidentado donde convergen múltiples actores, problemas, soluciones y recursos.

Las UPE actúan homogeneizando sus estructuras y procesos educativos bajo elementos semejantes al isomorfismo mimético, propio de campos organizacionales y de sectores sociales, lo que si bien ayuda a la coordinación externa de las UPE, también limita el desarrollo de las UPE, cuando el cambio institucional no involucra a los actores fundamentales del proceso, como son los profesores, los alumnos y los directivos académicos. El cambio institucional de reglas y procesos implica que para tener éxito, el acompañamiento del cambio organizacional con la participación directa de los actores.

El PROMEP se ha sustentado en la formación de los estudiantes de educación superior planteando como principio la formación académica del profesorado y su articulación en grupos disciplinares llamados CA, buscando elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales.

La institucionalización del PROMEP, aunque se reconoce el esfuerzo por parte de las instituciones gubernamentales y de las UPE, no ha sido homogénea, y que ésta está determinada por múltiples factores como la diferencia en tamaño, los subsidios recibidos, y la cultura institucional e organizacional de cada UPE.

En la evolución del PROMEP se han incorporando nuevos elementos de evaluación al sistema de educación superior y, en el mismo sentido, se ha mantenido constante en la formación y habilitación de los PTC. Para las UPE que llevan 15 años en la dinámica de implantación de dicho programa se identifica un mayor grado de institucionalización y transformación del trabajo académico.

El desarrollo institucional no es igual para todas las UPE debido a las diferencias intrínsecas de sus estructuras orgánicas, valores, mitos, costumbres en general de la cultura organizacional e institucional.

Referencias

- Castañeda, J. (2007) Educación Superior en México; Políticas globales para problemas locales. Las dificultades de la articulación. Universidad Autónoma de Sinaloa; PROMEP y Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa.
- Díaz, J. (2009) "Posibles escenarios de las Escuela Normales Públicas y de los académicos normalistas al incorporarse al PROMEP" Ponencia para el Congreso "retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI".
- Hernández, L. (1998) "Políticas estatales en materia de evaluación" Tres décadas de políticas del estado en la educación superior. ANUIES
- Powell, W. W. & Dimaggio, P. J. (compiladores) (2001). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- PROMEP (1999) Reglas de Operación del PROMEP. Diario Oficial de la Federación. Lunes 24 de mayo. México.

- PROMEP (2006) Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. Primera edición. Secretaría de Educación Pública-México: SEP.
- PROMEP (2007) Reglas de Operación del PROMEP. Diario Oficial de la Federación. Miércoles 28 de febrero de 2007. Décimo primera sección. México
- PROMEP (2008) Reglas de Operación del PROMEP. Diario Oficial de la Federación. Miércoles 28 de febrero de 2007. Décimo primera sección. México
- PROMEP (2009) Reglas de Operación del PROMEP. Diario Oficial de la Federación. Martes 30 de diciembre de 2008. Decimosegunda Sección. México
- PROMEP (2010a) Reglas de Operación del PROMEP. Diario Oficial de la Federación. Martes 30 de diciembre de 2008. Decimosegunda Sección. México
- PROMEP (2011) Reglas de Operación del PROMEP. Diario Oficial de la Federación. Viernes 31 de diciembre de 2010. Séptima sección. México
- Rodríguez Gómez Roberto (1998) "Expansión del Sistema Educativo Superior en México 1970-1995 en Tres décadas de políticas del estado en la educación superior. ANUIES
- Rosas, Castro Jorge Alberto; El cambio en las universidades públicas estatales (UPE) de 1982 a 2004. Estudio de caso: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Páginas de internet

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>

Programa para la modernización de la educación 1989-1994

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>

PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL PROFESORADO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Este documento corresponde a la versión fechada el 13 de noviembre de 1996, sujeta a revisión, presentada al pleno de la Asamblea General de la ANUIES.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res101/txt8.htm#1

Información de convocatorias PROMEP

PROMEP (1997) Primera convocatoria del PROMEP.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/confluencia/67/26.htm

Capítulo IV

Los Cuerpos académicos de la División Académica de Educación y Artes. Factor para la producción de conocimientos. Entre lo deseable y la realidad.

*Enrique Chang Hernández
Elizabeth Rodríguez Hernández
Elizabeth Sanlúcar Estrada*

Introducción

En México se ha implementado una política encaminada a promover la generación y aplicación del conocimiento a través del impulso de la creación de Cuerpos Académicos (CA) en las Instituciones de Educación Superior (IES), con el propósito de fortalecer dinámicas académicas sustentadas en el trabajo colaborativo, expresado en la estructuración de equipos disciplinarios o multidisciplinarios.

El presente artículo constituye un acercamiento parcial al impacto que ha tenido el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en los CA y sus integrantes. En este trabajo se aborda particularmente la proyección que se hizo en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) en el proyecto de Desarrollo de los CA 1998-2006 y la descripción de la situación que prevalece en los CA. Definimos al CA como la celda dual en la que un académico pertenece a un campo profesional, una disciplina y a una institución, sus integrantes comparten un conjunto de objetivos y metas académicas entre los que se encuentran la investigación, la docencia y la difusión (PROMEP, 2007). La diferenciación de la unidad académica y su

entorno, está dada por los procesos de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento de la disciplina, así como por la auto-reproducción de estos mismos procesos, con la finalidad de llevar a cabo una revisión que permita explicar cómo este tipo de programas derivados de una política educativa incide en el trabajo académico de los profesores universitarios.

En este sentido, tres cuestionamientos son centrales en el trabajo: ¿Cuál ha sido la evolución de los CA?, ¿cuáles son los factores que han influido en su integración? y ¿cómo se manifiesta su impacto en la producción y aplicación del conocimiento?

De acuerdo con los documentos oficiales, los CA fueron creados para fortalecer las tareas de producción y aplicación del conocimiento, reconociendo que la actividad académica alcanza mayor impacto cuando se realiza en el marco de un proceso colectivo. Los CA se caracterizan por ser grupos de profesores investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento, ya sea en investigación o en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicos. Adicionalmente, sus integrantes atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales, llevando a cabo una intensa labor colegiada y realizando actividades de gestión académica. Los CA pasan a ser la fuerza impulsora del desarrollo institucional, de ahí que su consolidación se constituya en una de las metas más importantes de esta política estratégica.

Tendencias en la integración de los cuerpos académicos

La ES en México con una visión hacia el año 2020 a partir de la consideración de los principales cambios del entorno económico, político y social, debe intentar responder a los patrones internacionales y la dinámica de los procesos de globalización. La competencia en los sistemas de educación

superior estará cada vez más globalizada, por lo que se requiere transformar los procesos institucionales. Como consecuencia de estas transformaciones surgirán nuevos actores y un nuevo modelo de gestión en las universidades.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999) realizó el diagnóstico de la problemática de la educación superior en México en una perspectiva para el 2020 con una propuesta de acciones inmediatas para impulsar el sistema de educación superior. Las IES deben ampliar los cauces democráticos y dar una definición clara de facultades y funciones limitadas. Las reformas institucionales al sistema de educación superior en México requieren de estrategias de alcance, escala, cobertura y profundidad en los procesos de cambio institucional. La reforma de la IES seguirá reorientándose mediante los criterios de calidad, pertinencia e internacionalización, y debe estar centrada en la solución de los problemas de sus funciones sustantivas, las necesidades institucionales para generar y desarrollar el conocimiento científico y tecnológico como su principal razón de ser o misión. Las IES deben fomentar los mecanismos democráticos de consulta tendientes a sumar esfuerzos en las tareas sustantivas, establecer las normas del gobierno y los requisitos de acceso al mismo. El fortalecimiento de la vida democrática de las IES debe iniciarse con el fortalecimiento de las formas de gobierno orientadas por los cuerpos colegiados que regulen las actividades académicas y de investigación.

La búsqueda de alternativas conlleva a la construcción de nuevos espacios educativos innovadores que permitan la expresión abierta, flexible, transdisciplinaria y autorregulada de la vida académica de la multiplicidad de actores.

Con relación a la producción del conocimiento, se observan también varias tendencias: la definición de prioridades; la interdisciplina, la multidisciplinaria y la transdisciplina; el trabajo colectivo, y la coordinación público-privada. Estas tendencias se asocian a lo que se conoce como el Modelo 2 de Producción de Conocimiento que supone se produce conocimiento en un contexto de aplicación; que el conocimiento es multi,

inter y a veces transdisciplinario y para su producción se requieren formas de organización colectivas (equipos/grupos/redes de investigación, nacionales e internacionales), además de ser socialmente responsable y reflexivo. Es el resultado de la expansión paralela de los productores y usuarios del conocimiento en la sociedad, que enfatiza el uso intensivo de este recurso.

Actualmente, las políticas de la educación superior -crecimiento, financiamiento, formación, planeación y evaluación- confluyen en los CA, por la relevancia de su respuesta a las demandas del conocimiento. El cuerpo académico o unidad académica se le considera como la unidad básica de los Sistemas de Educación Superior (SES) porque contribuye de manera relevante a responder a las necesidades del crecimiento sustantivo de los propios sistemas y a su integración (PROMEP, 2007). El concepto de “Cuerpo Académico” es un neologismo introducido por el PROMEP como parte de las políticas promovidas por la Subsecretaría de Educación Superior en 2001. Se le define como el “grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) [investigación o estudio] en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, sus integrantes atienden los Programas Educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales”

Debido al reconocimiento de la importancia de los CA, las políticas de educación superior mexicanas se han dirigido a ellos principalmente mediante:

1. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)
2. El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Estas políticas reconocen el impacto de su forma de organización en los resultados académicos, como es el caso de la colegialidad y el trabajo en equipo (PROMEP, 2007).

El PROMEP, es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los CA de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior.

El programa, dirigido a profesores de tiempo completo, tiene dos vertientes: por una parte, se tiene la vertiente individual que pretende elevar la habilitación de los profesores con el grado de maestría y doctorado mediante el otorgamiento de becas para estos estudios a nivel nacional o en el extranjero, siempre y cuando el programa se encuentre en el Padrón de Programas de Excelencia de PROMEP o del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); otros subprogramas de esta vertiente están enfocadas a la reincorporación de becarios PROMEP a las instituciones de adscripción, a la contratación de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado y al perfil deseable del profesor investigador.

La segunda vertiente, la colectiva, está enfocada al desarrollo de los CA y a la conformación de redes de colaboración.

El PROMEP (2006) en las normas y principales atributos de más amplia vigencia internacional que caracterizan al profesor de la educación superior y de las funciones que desempeñan, establece lo siguiente:

- Profesorado con formación completa (doctorado).
- Profesores con experiencia apropiada en la docencia e investigación.
- Proporción adecuada de profesores de tiempo completo y de asignatura.
- Distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas.
- Cobertura de los cursos por los profesores adecuados.
- CA articulados y vinculados con el exterior.

Este mismo programa establece que los CA deben contar con los siguientes atributos (Diario Oficial de la Federación, 30-12-2007; promep.sep.gob.mx):

- Que tengan metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos.
- La solidez y madurez de las líneas que cultivan.
- Que la generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico se realicen de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores. La evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera.
- Que el número de sus integrantes sea suficiente para desarrollar las líneas propuestas. Mínimo deben ser tres integrantes y el número máximo está determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros.

Es pertinente destacar que los CA deben formarse en el contexto de las políticas institucionales. Su reconocimiento está basado en la trayectoria colectiva y los resultados de su trabajo, constituyéndose en el eslabón principal para la vinculación con otros CA nacionales e internacionales, mediante la participación en redes de carácter académico.

Para lograr la operación de PROMEP, la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, establece convenios de colaboración con las instituciones, dentro de un marco de planeación a diez años, para el desarrollo de la planta académica y la oferta educativa de cada una de las dependencias de educación superior.

La planeación debería estar enfocada en los siguientes rubros:

- Los requerimientos de profesores de tiempo completo con el perfil deseable de formación: grado académico deseado, disciplina y especialidad.

- Los requerimientos de formación de profesores de tiempo completo en activo para alcanzar los perfiles adecuados de acuerdo con las modalidades de formación requeridas con base en la tipología de los programas educativos en los que participaban.
- La creación y transformación de plazas académicas necesarias para mejorar las relaciones alumno/profesor de acuerdo con la naturaleza de la oferta educativa de sus dependencias de educación superior.
- Los requerimientos de infraestructura para el apoyo de los profesores que fueran alcanzando el perfil deseable de un profesor universitario.

Es importante puntualizar que al elevar la calidad del profesorado universitario y mejorar su dedicación en las tareas académicas, que se encuentran centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que sin duda alguna permite el logro de los objetivos institucionales y por consiguiente constituye el eje principal de la educación superior.

Integración de los cuerpos académicos en la División Académica de Educación y Artes

Para 1997, 19 universidades acordaron con la Secretaría de Educación Pública (SEP) los convenios correspondientes, sustentados en sus Programas de Desarrollo de los CA; en 1998 se agregaron 20 universidades más y para el año 2000 se contaba con programas de 40 universidades públicas estatales y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) realiza el convenio PROMEP en 1998, donde las Metas de la Institución para el periodo 1998-2006 en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) se enfocaron en cinco rubros:

Programas educativos, en los cuales se contemplaba su evaluación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

(CIEES) con la finalidad de mejorarlos, establecer un procedimiento riguroso y ágil para determinar su pertinencia; analizar los métodos de enseñanza y aprendizaje de los planes de estudio para mejorar la calidad de la enseñanza; revisión de la política de cobertura, entre otros.

La atención de los alumnos consideraba un sistema de tutoría individualizada.

El desempeño académico de los profesores consideraba adecuar la evaluación del desempeño académico y acordar con los profesores de tiempo completo, programas de trabajos anuales e individuales, así como el desarrollo en actividades de investigación y gestión.

Generación y aplicación del conocimiento, donde para 1999 se contaría con un mecanismo riguroso para determinar y evaluar las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), que tomara en cuenta criterios de factibilidad y pertinencia en los niveles institucional, regional, nacional e internacional.

Infraestructura, enfocada a atender las necesidades de la docencia y la generación y aplicación del conocimiento que cultiven sus profesores, donde las necesidades de nuevos espacios se atenderían por el Comité Administrador de Construcción de Escuelas (CAPFCE) en función de los recursos disponibles y financiamiento.

En 1997, todos los profesores de tiempo completo (PTC) se integraron en grupos disciplinares para la generación y aplicación del conocimiento, vinculadas a las líneas curriculares de los programas académicos, las cuales fueron establecidas en el convenio PROMEP como se manifiesta en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Integración de grupos disciplinares de la DAEA

Título o nombre de la línea de actividad	Tipo de línea	Número e PTC en 2006	Año de inicio
Psicopedagógica	GA	12	1973
Didáctico curricular	GA	15	1973
Socio educativa	GA	7	1973
Administración educativa	GA	9	1973
Investigación educativa	GA	10	1973
Informática	AC	6	1989
Matemáticas	GA	4	1973
Filosofía y conocimiento	GA	4	1973
Evaluación educativa	GA	4	1973
Metodología	GA	7	1991
Técnica	AC	6	1991
Teórica	GA	10	1991
Analítico descriptiva	GA	7	1991
Lengua española	GA	2	1999
Lingüística	GA	2	1990
Cultural	GA	1	1990
Traducción	AC	1	1999
Lengua inglesa	GA	2	1999
Lengua francesa	GA	2	1999

Los profesores trabajaron de esta forma hasta el 2001 y los esfuerzos estuvieron enfocados a conseguir el Perfil PROMEP; en el caso de la DAEA fue de perfil deseable, ya que en ese lapso los PTC continuaron formándose en el nivel de maestría.

En el 2001 surge la figura de CA donde todos los profesores de tiempo completo y con postgrado fueron integrados. Se crearon nuevas LGAC acordes con las líneas de investigación de los miembros.

La principal tarea consistió en que los PTC logaran el Perfil PROMEP deseable (maestría) y el preferente (doctorado), y que se dedicaran a la docencia, investigación, tutoría y gestión, las cuales son evaluadas de acuerdo con la productividad en cada rubro.

Los CA surgen con la finalidad de habilitar a los PTC en el desarrollo de estas actividades de manera equilibrada, dado que una de las características de las IES del país es que la función sustantiva de la docencia era la más desarrollada, por lo que se busca que los profesores no sólo atiendan la implementación los programas educativos, sino que también desarrollen conocimiento, no sólo para su actualización permanente, sino para la formación de los futuros profesionales.

Es en este periodo donde surgen las figuras de los Cuerpos Académicos Consolidados (CAC), Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y Cuerpos Académicos en Formación (CAEF). Se consideran CAC porque la mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera Independiente, estos deben de contar con una amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. Asimismo, la casi totalidad cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello (p. 36).

Los CAEC, “más de la mitad de sus integrantes tiene la máxima habilitación y cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento; una mayoría de ellos tienen reconocimiento del perfil deseable; participan conjuntamente en líneas de generación o aplicación Innovadora del conocimiento bien definidas; por lo menos la tercera parte de quienes lo integran cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos; y colaboran con otros CA”

Los CAEF son aquellos que, aunque no alcanzan los parámetros para ser considerados como en etapa de consolidación: “tienen identificados a sus integrantes, de los cuales al menos la mitad tiene el reconocimiento del perfil deseable. Tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento e identificados algunos CA afines, y de alto nivel, de otras Instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos” (Diario Oficial de la Federación, Diciembre 2007)

Con respecto a la habilitación de los profesores, el programa ha tenido impactos significativos a nivel nacional al elevar el número de profesores con grado de maestría y doctorado, de tener 2,712 académicos en 1997 con este perfil, pasa a 10,729 en 2007, con un crecimiento del 295% (Castro, 2009).

En lo que respecta la composición y formación del profesorado, se tenía contemplado como meta para el 2006, que la DAEA contara con un número adecuado de PTC con formación académica deseable tal y como se presenta en el siguiente cuadro (incluye la incorporación de nuevos profesores, preferentemente con el grado de doctor) (Ver tabla 4.2)

Tabla 4.2. Proyección de la habilitación de PTC

Grado Máximo	Número e PTC con grado en la DES					
	1996	1997	1998	1999	2000	2006
Doctorado	3	3	4	6	9	45
Maestría	2	2	6	10	21	46
Especialidad	0	0	0	0	7	20
Otro	44	44	43	42	26	0
Sumas	49	49	53	58	63	111

Fuente: Proyecto de desarrollo de los cuerpos académicos 1998-2006 (UJAT, 1998:11)

Para el 2008, la conformación de la planta académica de la DAEA por categoría y grado académico es la siguiente como se muestra en las tablas 4.3 y 4.4.

Tabla 4.3.- Planta Académica del 2008

PTC	Profesores por categoría			TOTAL
	MT	HSM		
74	20	148		241

Tabla 4.4. Distribución de la Planta Académica por Programa Educativo

Profesores por grado académico			Programa Educativo		
Grado académico	Nº. de profesores	PTC	Ciencias de la Educación PTC	Idiomas PTC	Comunicación PTC
Doctorado	12	11	5	2	4
Maestría	97	41	29	6	6
Licenciatura	132	22	10	9	2
Total	241	74	44	17	12

Fuente: UJAT, Primer Informe de la DAEA 2008

Con la información referida, se puede observar que la meta establecida en el proyecto de desarrollo de los CA en relación a la formación de doctores para el 2006 en la DAEA, no se satisface con respecto a la incorporación de doctores (45), ni en la formación de los PTC en activo (25), ya que en el 2008 sólo 11 PTC contaban el grado de doctor.

La formación en maestría de los PTC activos rebasó en más del 400%, ya que se contemplaban cuatro PTC con maestría para el año 2006, lográndose para 2008, un total de 41 PTC con el mismo grado académico. La meta con respecto al número de PTC que habría para el 2006, tampoco fue alcanzada, los PTC pasan de 49 en 1997 a 74 en 2008, cuando se tenía la meta para 2006 de tener 111 profesores de tiempo completo con las características señaladas por el PROMEP.

Si bien el avance en los indicadores cuantitativos con respecto al número de profesores de tiempo completo que han aumentado sus grados académicos y sus distinciones como perfil PROMEP nos dan un saldo positivo, no podemos decir lo mismo con respecto a los CA, ya que no han logrado subir su grado de consolidación, prevaleciendo para el año 2008 a nivel institucional los CA en formación, con un total de 50, y sólo 13 en consolidación y 3 consolidados.

A continuación se presenta para el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco información sobre la habilitación de profesores, perfil PROMEP (Ver tabla 4.5) y categoría de CA, para el año 2008 (Ver tabla 4.6).

Tabla 4.5. Habilitación de Profesores por División Académica

Perfil PROMEP y grado académico año 2008			
División Académica	Doctorado	Maestría	Nº de profesores con perfil
DACA	13	7	20
DACB	12	9	21
DACBIOL	14	14	28
DACEA	6	8	14
DACS	1	1	2
DACSyH	12	6	18
DAEA	4	14	18
DAIA	4	30	34
DAIS	2	18	20
DAMRIOS	0	4	4
TOTAL	68	111	179

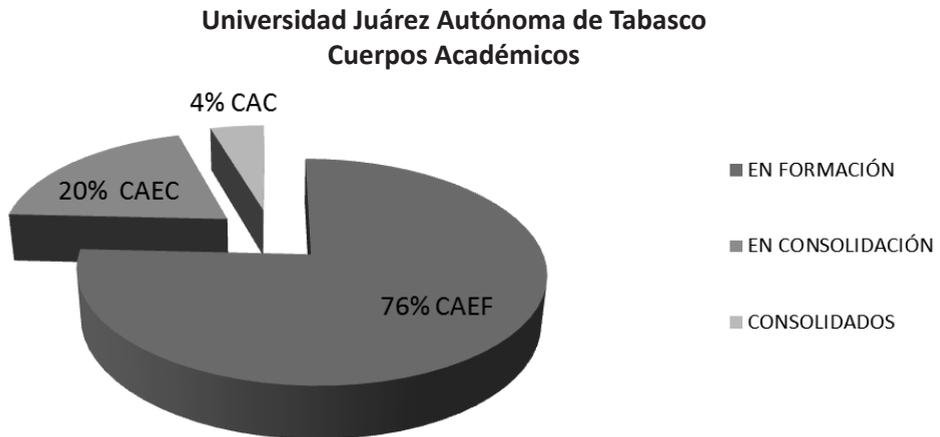


Figura 4.1. Distribución de CA en la DAEA

Tabla 4.6. Distribución de CA por División Académica

Dependencia de Educación Superior	CAEF	AEC	CAC	Total por DES
División Académica de Ciencias Agropecuarias	5	1	0	6
División Académica de Ciencias Básicas	7	3	0	10
División Académica de Ciencias Biológica	3	3	0	6
División Académica de Ciencias de la Salud	7	0	2	9
División Académica de Ciencias Económico-Administrativas	5	0	0	5
División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades	2	3	0	5
División Académica de Educación y Artes	4	1	0	5
División Académica de Informática y Sistemas	8	0	0	8
División Académica de Ingeniería y Arquitectura	9	2	1	12
Total	50	13	3	66

El ser perfil PROMEP se ha convertido en una especie de status académico, pues el obtener tal reconocimiento se convierte no sólo en un indicador de calidad en los procesos de acreditación y certificación de programas educativos e institucionales, sino que a su vez, es la vía para que el profesor obtenga recursos económicos para la adquisición de equipo, mobiliario y bibliografía que contribuya a fomentar la investigación, lo que conlleva a concentrar los esfuerzos de los profesores no en la calidad y mejoramiento de sus actividades sino en el cumplimiento cuantitativo de los indicadores de PROMEP. Asimismo, en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) el contar con el perfil deseable o preferente se convierte en uno de los indicadores con puntaje considerable, así como el pertenecer a un cuerpo académico en consolidación o consolidado.

Sin embargo, estos programas (ESDEPED Y PROMEP) tienen como característica común que el acceso es de carácter voluntario dado que el académico puede solicitar su evaluación o abstenerse de ello. Aunado a lo anterior, Díaz Barriga (2008) encuentra un fuerte paralelismo de estos programas con los programas de pago al mérito, usados ampliamente en Estados Unidos desde 1908 pero que representan un 10% de recompensa sobre el sueldo.

En México, las becas de desempeño llegan a representar hasta un 100% del sueldo dependiendo de la categoría del profesor y el nivel alcanzado, por lo que es considerado una compensación salarial por algunos funcionarios universitarios. Entre los efectos positivos de estos programas está en mejorar las condiciones de los académicos de tiempo completo de las IES mexicanas. (Díaz Barriga A. y Díaz Barriga F, 2008).

Para estos autores, los sistemas de evaluación se caracterizan por su vinculación a prácticas de financiamiento; la ausencia de una dimensión conceptual con el predominio de la dimensión técnica centrada en un significativo número de indicadores; y una cancelación de su dimensión pedagógica de carácter formativo.

Es claro que la habilitación de profesores con respecto al grado de maestría y doctorado se ha incrementado significativamente no sólo a nivel nacional sino a nivel institucional, es el caso de la Universidad Juárez autónoma de Tabasco, y en particular, el de la DAEA.

Lo anterior se debe a que el Programa de Estímulo al Desempeño Docente establecía en su reglamento (versión 2008) que sólo participarían los PTC que tuvieran el grado de maestría y doctorado. Lo anterior dio como resultado un incremento significativo de profesores con maestría. Sin embargo, a pesar del número de profesores con este grado académico, no todos participaban en la obtención del perfil PROMEP.

Tabla 4.7. Evolución de los CA en la DAEA

Cuerpo Académico	2001					2005					2009				
	PTC	PROMEPE	Dr	Mr	Lic.	PTC	PROMEPE	Dr	Mr	Lic.	PTC	PROMEPE	Dr	Mr	Lic.
CAEC Innovación, Cultura y Educación	12		3	9		12	5	3	9	0	12	5	8	4	0
CAF Lenguaje, comunicación y tecnología	6	0	1	0	5	6	0	1	1	4	8	6	3	5	0
CAF Educación y procesos discursivos	-	-	-	-	-	12	0	0	4	8	12	3	0	10	2
CAF Administración y gestión de la educación	-	-	-	-	-	6	0	0	0	6	10	2	0	6	4
CAF Filosofía, educación y lenguaje	-	-	-	-	-	9	0	0	4	5	11	3	0	7	4

La evolución de los CA de la DAEA, se puede explicar del siguiente modo:

- En el año de 1997 todos los profesores se integraron en CA, los cuales se estructuraron por áreas curriculares.
- Se integraron CA en relación al número de líneas curriculares que conformaban los programas educativos de la División Académica.
- Las áreas curriculares se convertían en LGAC.
- Los CA se integraban con un máximo de 8 profesores, entre PTC y profesores colaboradores.
- En el año 2001, se hace un replanteamiento de los CA y se conforman 2 CA con profesores de tiempo completo y con estudios de postgrado:
 - ◆ CA: Innovación, cultura y educación, integrado por 12 PTC de los cuales 3 tenían el grado de Doctor y 9 de Maestría
 - ◆ CA: Lenguaje, comunicación y tecnología conformado por 6 PTC. 1 con Doctorado y 5 Licenciados (estudiantes de Maestría).
- Se crearon nuevas LGAC acordes con las líneas de investigación de los miembros.
- Planeación de actividades del CA.
- En el año 2005 se crearon 3 CAEF con profesores de tiempo completo y con estudios de postgrado:
 - ◆ CAEF: Educación y procesos discursivos, integrado por 12 PTC, de los cuales 4 contaban con estudios de Maestría y 8 con grado de licenciatura (estudiantes de Maestría)
 - ◆ CAEF: Administración y gestión de la educación, integrado por 6 PTC, todos con grado de licenciatura.
 - ◆ CAEF: Filosofía, educación y lenguaje, conformado por 9 PTC, 4 con grado de Maestría y 5 con estudios de licenciatura (estudiantes de Maestría)
- Se crearon nuevas LGAC acordes con las líneas de investigación de los miembros.

- En la evaluación de CA de este año, del 2005 el CA de Innovación, cultura y educación obtuvo el reconocimiento de CAEC.
- En el año 2009 se continuaba con 5 CA integrados por profesores de tiempo completo y con estudios de postgrado. 4 CAEF y 1 CAEC.
- Se ha incrementado el trabajo investigativo entre los miembros de los CA.
- La producción de evidencias académicas y de investigación se desarrolla por parte de los miembros de los CA.
- La colaboración en consejos y comités académicos y de investigación se ha acrecentado.
- Se incentiva el trabajo colaborativo al interior de los CA y con otros pares institucionales, interinstitucionales, nacionales y extranjeros.

En la evolución de los CA de la DAEA se puede observar que los inicios son poco claros en cuanto a estructuración, objetivos, finalidades y metas. La falta de conocimiento para impulsar el surgimiento de los CA llevó a agrupar a los profesores donde prevalecía la amistad, pero no los intereses investigativos compartidos, donde se desconocía que se tenía que hacer una mejor planeación y distribución del trabajo académico. No se impulsó, por desconocimiento, la esencia del trabajo colectivo integral, así como la existencia de una buena comunicación entre los integrantes del cuerpo académico. Otros elementos que impidieron una mejor evolución fueron la mala administración, la actitud individualista de los miembros, la falta de infraestructura para la investigación y el exceso de carga académica. La consecuencia, por lo tanto, es un pobre resultado en la producción de conocimiento al no consolidar las líneas de generación y aplicación del conocimiento y no contar con la existencia de perspectivas teórico-metodológicas similares entre los integrantes del cuerpo académico.

Ante este escenario poco favorable para el desarrollo de los CA, es importante mencionar que los profesores investigadores reconocen la necesidad de participar en los CA y obtener el perfil PROMEP, en este

sentido, Vries (2007), considera que la lógica del PROMEP se centra en el comportamiento y los atributos: Tener un doctorado genera puntos para estímulos, tener estímulos facilita el acceso al perfil PROMEP, tener este perfil facilita el reconocimiento de un CAC, ser un CAC da acceso al financiamiento adicional, y tener financiamiento adicional da nuevamente puntos para los estímulos. Sin embargo, si analizamos la situación de una forma cualitativa, un mayor número de CAC no necesariamente indica un avance en la calidad, pues más bien refleja que hay un mayor número de doctores en búsqueda de recompensas.

Lo que sucedió fue la burocratización de la academia, además del hecho de que los profesores de universidades públicas empezaron a tomar postgrados en universidades de “calidad desconocida”, con el fin de cumplir los requisitos tanto de la política del PROMEP, como para estar adscrito a un CA (Vries, 2007).

Acosta (2006) hace referencia a este hecho de una forma menos considerada a lo que él denomina la “patitización” de la educación superior, es decir, a la proliferación de programas académicos de dudosa calidad que cuentan con un mercado seguro y creciente, dadas las exigencias de obtención de títulos por parte de los profesores de tiempo completo.

Se aumentaron los niveles de postgrados, pero no necesariamente la producción académica investigativa o la calidad educativa como tal, pues el aumento de postgrados también dio como beneficio el aumento del perfil PROMEP, mas no se logró la presencia de un hábito de cultura investigativa entre los académicos que conforman los CA. Las comunidades académicas presentan características heterogéneas, donde no existe la cultura de participar en trabajos colectivos, ni de formar parte de redes de conocimiento a nivel institucional y mucho menos con otras instituciones de la región, del país y del extranjero.

Conclusiones

La falta de conocimiento de las políticas de operación de los CA llevó a plantearse metas ambiciosas en el proyecto de desarrollo de los CA 1998-2006 de la DAEA, metas que no fueron alcanzadas por trazarse sin el sustento de la planeación. Esto llevó a una evolución poco eficiente de los CA, sin embargo, se hace necesario mejorar la forma de organizarse para la producción y aplicación del conocimiento. Los CA son elementos que contribuyen al logro de los objetivos institucionales en cuanto a la transmisión del conocimiento y la formación del recurso humano de alto nivel académico, un mayor impacto académico mediante el establecimiento del trabajo colectivo, interdisciplinario e interinstitucional y la consolidación de redes con otros CA. Es necesario instrumentar acciones para mejorar los indicadores de la producción científica, del desarrollo profesional e institucional.

Referencias

- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (1999). Acciones ANUIES. http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/acciones99/index.htm pagina consultada en 20 de octubre de 2010
- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México, en Revista de la Educación Superior, no. 139, vol. XXXV (3). ANUIES. México. pp. 81-92
- ANUIES (1999).
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 4 No. 2e.

- Pérez, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral. Estudios sobre el Estado y sociedad*. Vol XVI., No. 46. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2009. Universidad de Guadalajara.
- Pérez, J. (2006) Las políticas de fortalecimiento académico. De la simulación a una verdadera institucionalización. *Reencuentro, Políticas educativas*, UAM, México. Abril 2006, No. 45. 25-30
- De Vries, Wietse (2007). Mandarinas en salmuera, en *Revista de la Educación Superior*, no 142, vol. XXXVI (2). ANUIES. México. 123-130
- Díaz, A. y et al (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. IISUE. México.
- Vitarelli, M. (2002). Desarrollo y cambio de la educación superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90. *Nuevas Políticas de la Educación Superior. Serie Universidad Contemporánea*. (Coord. Hugo Casanova Cardiel) Netbiblo. España.
- UJAT (1998). *Convenio del Programa Institucional de Desarrollo de los Cuerpos Académicos de la DAEA1995-2000*. Villahermosa: UJAT.

Capítulo V

El desarrollo profesional desde la percepción de los integrantes de Cuerpos académicos. Estudio de caso

*Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Deneb Eli Magaña Medina*

Introducción

La política de la evaluación en el contexto mexicano vinculada a la evaluación institucional, inicia en la década de los ochenta. La relacionada a la evaluación del profesor universitario, en la década de los noventa. A partir de la década de los setenta en el siglo pasado, se inician los antecedentes de las políticas de planeación, evaluación y acreditación. Entre la década de los ochentas y noventa surgieron tres importantes programas referidos al personal académico de las Instituciones de Educación Superior (IES). El primero fue en 1984 con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (CONACYT, 1984). El segundo fue el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), que inició en 1994. Finalmente, el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), que inició en 1996 y sustituyó a Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) (Zapata *et al.*, 2006).

El PROMEP es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado. Este programa fue creado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación,

dedicación y desempeño de los Cuerpos Académicos (CA) de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior. De acuerdo a los documentos oficiales, estas agrupaciones de académicos han sido creadas para fortalecer las tareas de producción y aplicación del conocimiento ya que se definen como un conjunto de profesores investigadores que comparten una o más líneas de investigación, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que, a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejercerían docencia para lograr una educación de buena calidad. (SEP, 1999) Sin embargo, en los documentos oficiales sólo se describe la productividad que será tomada en cuenta para valorar el desempeño del profesor de tiempo completo (PTC) dentro del CA pero no especifica si esta productividad debe ir vinculada al programa educativo en que ejerce la docencia el profesor, aspecto que el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), enfatiza en sus indicadores. (Izquierdo, *et al* en esta obra).

Además, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (CAES, 2000) identificó los siguientes problemas que afectan la calidad educativa del nivel superior relacionados con la productividad de los docentes. En primera instancia identificó una falta de integración de las actividades de difusión con la docencia y la investigación. En segundo, observó una falta de integración de Cuerpos Académicos Consolidados (CAC), insuficiente producción del conocimiento, salarios insuficientes del personal académico y administrativo, debilidad de los cuadros académicos, consolidación insuficiente del sistema de evaluación y acreditación, así como formación y actualización pedagógica.

Las investigaciones realizadas sobre los CA han sido abordadas en aspectos sobre la institucionalización, la cultura del cambio organizacional, desde las teorías del análisis organizacional (Rosas, 2008; De Garay, 2009; Quintero, 2010), así como del análisis de las políticas referidas al PROMEP (Pérez, 2006, 2009; Marín *et al.*, 2005); y de resultados de este programa (ANUIES, 2008). Recientemente, Leyva (2010) realizó un estudio sobre los

factores de integración y producción del conocimiento analizada a partir de las aportaciones teóricas en torno a la formación de comunidades académicas.

Con respecto a la evaluación del desempeño de los profesores, existen estudios sobre los efectos que la política de incentivos tiene en el trabajo académico y las instituciones. Los autores de estos estudios coinciden y evidencian que los programas de estímulo –como las becas al desempeño–, tienen efectos contraproducentes en la calidad de la productividad, y que conducen a la simulación (Didou, 1995; Comas, 2003; Díaz Barriga, 1997, 2008; Ibarra, 2000; Magaña, 2001; Ibarra, 2000).

También es posible encontrar estudios que abordan la docencia como profesión cargada de una atmósfera de incertidumbre, debido a la poca claridad de las acciones desprendidas de la política educativa actual (Tedesco, 2001; Aboites, 2000; Aréchiga, 2000, citados por Marín, 2005), así como la multiplicidad de funciones acorde a los nuevos requerimientos que el contexto actual exige al académico universitario.

Existen autores que han encontrado opiniones encontradas entre los académicos que se dividen a favor o en contra del PROMEP, así como de la profesionalización de los académicos (García Grediaga y Landesman, 2003; Ibarra, 2002). Estos autores manifiestan que efectivamente ha habido una transformación en el perfil formativo y las condiciones de trabajo de los académicos mexicanos en la última década, y que estas políticas públicas para la educación superior han trastocado los principios éticos de la profesión académica donde se discute hasta dónde los cambios operados han significado la reinención de las identidades de los sujetos de la universidad bajo los principios del individualismo y la competencia. Por su parte, Estévez (2009: 20) afirma que se desconoce hasta dónde las universidades que ahora tienen altos índices de profesores con títulos de posgrado han mejorado el desempeño de sus funciones.

A diferencia de los estudios anteriores, el trabajo que a continuación presentamos se aborda desde el campo de la investigación evaluativa. Al

respecto, Díaz Barriga (2008) menciona que las actuales evaluaciones enfocadas a la educación superior mexicana, ya sean institucionales o de académicos, se caracterizan por el descuido de la articulación entre cada uno de los programas, donde se genera gran cantidad de información que no necesariamente es analizada o se toma como objeto de estudio, privilegiándose el aspecto técnico-instrumental. El enfoque del estudio se aborda desde la evaluación del desempeño, la cual definimos como el proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, sobre las actividades que el profesor realiza como son la docencia, investigación, tutorías, asesorías de tesis, superación y trayectoria académica, gestión académica y vinculación con la extensión universitaria cuyos resultados contribuyan al desarrollo profesional e institucional. El capítulo dos de este libro aborda los fundamentos teóricos de este estudio.

Se asume una evaluación formativo-sumativa, en donde la evaluación de profesores debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales (Scriven citado por Escudero, 2004), que sirva como elemento de desarrollo individual, colectivo e institucional.

El concepto de desarrollo profesional desde el enfoque de la formación profesional, ha sido analizado por autores como Imbernón (1998); Sánchez (2001); Mingorance (2001); Peña (2003); Iranzo *et al.* (González, 2000) donde se globaliza la formación pedagógica inicial y permanente del profesor.

El desarrollo profesional en este trabajo es entendido como aquél que incide no sólo en el desarrollo individual, pedagógico y profesional del profesor, sino también en mejorar en el aspecto docente, de investigación, formación de recursos humanos, gestión, trayectoria y superación académica, encaminada a fortalecer los programas educativos y alcanzar las metas institucionales.

La necesidad de abordar el trabajo bajo la perspectiva de evaluación del desempeño de los CA vinculada al desarrollo profesional e institucional se considera importante porque permitirá detectar cómo el trabajo que realizan los profesores integrados a CA, se vincula con el fortalecimientos de los

programas educativos, ya sean de nivel licenciatura o de posgrado a través de la docencia, la investigación, la formación de recursos humanos y la gestión. El desarrollo institucional se entiende en este trabajo en la contribución del trabajo de los CA en el logro de objetivos y metas de la institución.

Objetivo del estudio

A partir del enfoque de evaluación y desarrollo profesional asumido en este estudio, el objetivo fue analizar a través de un diseño cuantitativo descriptivo, el impacto de los CA, desde la percepción de sus integrantes, en su desarrollo profesional e institucional.

Se responderá, ¿Dónde ha impactado el trabajo desarrollado de los CA en el desarrollo profesional e institucional a partir de la perspectiva de quienes los conforman dentro de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)?

Diseño metodológico

La investigación fue de tipo descriptivo; se empleó el enfoque de investigación evaluativa y se tomó como unidad de análisis los cinco CA registrados oficialmente en el año 2002 al 2008 de la DAEA. De estos CA, uno estaba en etapa de consolidación y cuatro en etapa de formación.

Las variables del estudio fueron el impacto en el desarrollo profesional y el impacto en el desarrollo institucional. Por impacto en el desarrollo profesional se entiende la vinculación del desarrollo de la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) de los integrantes de CA con el programa educativo en que el profesor imparte docencia, y la vinculación de la producción científica a partir de los proyectos de investigación en que el profesor participa como responsable, con el programa educativo.

Los criterios del desarrollo profesional son:

- Docencia. Vinculación de la docencia y producción para las labores docentes vinculadas a las LGAC.
- Investigación. Participación en proyectos de investigación como responsable y producción y difusión de las labores investigativas.
- Formación de Recursos Humanos (FRH). Dirección de tesis de nivel licenciatura o posgrado vinculadas a la LGAC.
- Gestión. Participación en comisiones institucionales.
- Superación y trayectoria académica. Cursos, talleres y diplomados relacionados a los programas educativos y a la LGAC.

Los criterios del desarrollo institucional son:

- Grado académico de los integrantes de CA,
- Número de profesores con perfil PROMEP,
- Número de profesores con nivel del SNI,
- Grado de consolidación de CA,
- Número de profesores con proyectos con financiamiento externo.

Estas percepciones se contrastarán a través de los cinco CA.

Población de estudio

De los cinco CA, uno estaba en consolidación y cuatro en formación. El total de profesores que conformaban los CA fue de 53 PTC, con un total de 15 LGAC. De los 53 profesores, sólo 11 poseían el grado de doctor (20%), cuatro realizaban estudios de doctorado y el resto poseía el grado de maestría (69%); del total de los profesores de los CA, 18 contaban con el perfil PROMEP (33.9%). Inicialmente se consideró encuestar a los 53 PTC, miembros de los

cinco CA. De los 53 profesores, a ocho no se les aplicó el cuestionario por encontrarse fuera de la institución por razones de año sabático, estudios doctorales, permisos y ser funcionarios de la institución. Por lo tanto, en total contestaron 37 profesores, 19 del sexo femenino que corresponde a 52% de la población, y 18 del sexo masculino, que representa el 48%.

Material y métodos

Para valorar el impacto de la vinculación de la LGCA de los CA con el desarrollo profesional e institucional, desde la percepción de sus integrantes, se recolectaron datos a través de un cuestionario de escala de Likert organizado en seis dimensiones, de acuerdo con los criterios que PROMEP evalúa:

- Docencia. Vinculación de la docencia y producción para las labores docentes vinculadas a las LGAC.
- Investigación. Participación en proyectos de investigación como responsable y producción y difusión de las labores investigativas.
- FRH. Dirección de tesis de nivel licenciatura o posgrado vinculadas a la LGAC.
- Gestión. Participación en comisiones institucionales.
- Superación y trayectoria académica. Cursos, talleres y diplomados relacionados a los programas educativos y a la LGAC.
- Condiciones laborales. Apoyo de la institución para el desarrollo de las actividades.

El instrumento quedó conformado por un total de 33 ítems distribuidos de la siguiente forma: la docencia con cuatro ítems, la investigación con seis ítems, la formación de recursos humanos con cinco ítems, la gestión con cuatro ítems, dos con respuestas de opción múltiple, la superación y trayectoria académica con seis ítems, y finalmente, las condiciones laborales con tres ítems.

Los sujetos valoraron cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert en la que indicaron la frecuencia con la que han experimentado la situación descrita en el ítem. La escala de frecuencia tuvo cinco opciones de respuesta que se evaluaron en un continuo de uno a cinco, donde el uno significaba siempre y el cinco nunca. El instrumento quedó estructurado en dos secciones, la primera con un total de 33 ítems distribuidos en las seis dimensiones anteriormente mencionadas y la segunda conformada por seis ítems para valorar la percepción de los profesores sobre el conocimiento de los diversos planes de desarrollo de la institución y su vinculación con el trabajo de los CA.

El instrumento se piloteó con profesores de la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas; el resultado de confiabilidad por el Alpha de Cronbach fue de 0.98. Se realizó análisis de estadística descriptiva por dimensiones y análisis de varianza (ANOVA) empleando el SPSS v.17.

Los resultados se presentan en dos bloques: análisis de variabilidad con relación a las variables sociodemográficas y los resultados del nivel de percepción de cada dimensión.

Resultados

Con respecto a la edad, el 19 % de los profesores se encuentra en el rango de 35 a 43 años; el 37.8 % en el rango de 44 a 52 años; el 24.3 % en el rango de 53 a 61 años y el 18.9% en el rango de 62 a 70 años de edad. Con respecto a la antigüedad, el 51.4% tiene una antigüedad de 18 a 25 años; el 32.4 % de 26 a 33 años de antigüedad; el 13.5 % de 10 a 17 años de antigüedad y 2.7% de dos a 9 años de antigüedad.

Posteriormente se realizó en análisis de variabilidad con relación a las variables sociodemográficas en donde se muestra evidencia de diferencias estadísticas con relación a los CA y la edad (Ver tabla 5.1).

Tabla 5.1. Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión del cuestionario por Cuerpo Académico.

Dimensión	Cuerpo Académico	N	Media	DE	F	Sig.
Docencia	Innovación, Cultura y Educación;	7	13.75	4.86	5.053	.003*
	Lenguaje, Comunicación y Tecnología;	7	8.20	3.58		
	Educación y Procesos Discursivos;	10	10.00	4.65		
	Administración y Gestión en la Educación;	8	8.00	5.60		
	Filosofía, Educación y Lenguaje;	5	3.00	1.00		
Investigación	Innovación, Cultura y Educación;	6	19.71	2.81	.509	.730
	Lenguaje, Comunicación y Tecnología;	7	16.70	7.73		
	Educación y Procesos Discursivos;	9	23.00	13.39		
	Administración y Gestión en la Educación;	8	20.57	9.73		
	Filosofía, Educación y Lenguaje;	5	19.60	8.82		
Formación de recursos humanos	Innovación, Cultura y Educación;	7	10.50	3.42	.254	.905
	Lenguaje, Comunicación y Tecnología;	7	9.70	5.56		
	Educación y Procesos Discursivos;	10	11.14	5.64		
	Administración y Gestión en la Educación;	8	11.57	6.16		
	Filosofía, Educación y Lenguaje;	5	9.00	5.24		

Dimensión	Cuerpo Académico	N	Media	DE	F	Sig.
Gestión	Innovación, Cultura y Educación;	7	33.50	9.99	2.613	.054
	Lenguaje, Comunicación y Tecnología;	7	24.60	12.05		
	Educación y Procesos Discursivos;	10	24.86	12.51		
	Administración y Gestión en la Educación;	8	21.14	13.04		
	Filosofía, Educación y Lenguaje;	5	13.00	8.46		
Trayectoria	Innovación, Cultura y Educación;	7	17.13	2.75	1.194	.332
	Lenguaje, Comunicación y Tecnología;	7	16.50	4.90		
	Educación y Procesos Discursivos;	10	16.86	5.08		
	Administración y Gestión en la Educación;	8	14.86	8.05		
	Filosofía, Educación y Lenguaje;	5	11.20	5.31		
Condiciones laborales	Innovación, Cultura y Educación;	7	10.29	4.071	2.447	.066
	Lenguaje, Comunicación y Tecnología;	7	10.43	2.507		
	Educación y Procesos Discursivos;	10	15.00	4.372		
	Administración y Gestión en la Educación;	8	12.50	5.318		
	Filosofía, Educación y Lenguaje;	5	16.00	4.84		

*p≥.05

Se observa que con relación a la dimensión de docencia existen diferencias estadísticamente significativas entre los CA, siendo el CA de Innovación,

Cultura y Educación el que percibe una menor vinculación de los CA con las actividades docentes. La vinculación se refiere a fortalecer un campo curricular del programa educativo, diseño y actualización de material didáctico relacionado a la asignatura o seminario, revisión y actualización de contenidos de programas proyectos de investigación.

En la tabla 5.2 se presentan los resultados de la ANOVA para la variable edad.

Tabla 5.2.- Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión del cuestionario por Edad.

Dimensiones	Edad	N	Media	DE	F	Sig.
Docencia					.932	.436
	35 a 43	7	8.42	3.91		
	44 a 52	14	10.00	5.43		
	53 a 61	9	10.00	6.67		
	62 a 70	7	6.29	3.55		
Investigación					.194	.900
	35 a 43	7	21.43	13.97		
	44 a 52	12	18.33	6.26		
	53 a 61	9	20.11	7.62		
	62 a 70	7	19.14	8.23		
Formación de Recursos Humanos					.596	.622
	35 a 43	7	10.57	6.29		
	44 a 52	14	10.21	5.06		
	53 a 61	9	12.00	4.92		
	62 a 70	7	8.57	4.20		
	Total	37	10.41	5.05		
Gestión					3.613	.023*
	35 a 43	7	33.57	9.76		
	44 a 52	14	25.57	12.16		
	53 a 61	9	23.44	13.69		
	62 a 70	7	13.86	6.47		
Trayectoria					.220	.882

Dimensiones	Edad	N	Media	DE	F	Sig.
	35 a 43	7	16.86	5.73		
	44 a 52	14	15.00	5.82		
	53 a 61	9	16.22	3.87		
	62 a 70	7	15.14	6.91		
Condiciones laborales					.067	.977
	35 a 43	7	13.44	4.50		
	44 a 52	14	12.55	4.45		
	53 a 61	9	12.77	5.61		
	62 a 70	7	12.50	3.69		

*p \geq .05

Con respecto a la edad se observa que los profesores más jóvenes son los que perciben una menor vinculación de los CA con respecto a las Actividades de Gestión.

Para finalizar, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes en el caso de la variable género ya que permite comparar las medias para dos grupos de casos (Mendenhall, 1990). En la tabla 5.3 se presentan los resultados de la prueba t por género.

Tabla 5.3.- Comparación de las medias poblacionales de cada dimensión del cuestionario por Género.

Dimensiones	Género	N	Media	DE	t	Sig. (2-colas)
Docencia	Masculino	18	6.56	4.64	-3.076	.004*
	Femenino	19	11.32	4.76		
Investigación	Masculino	18	19.17	8.77	-.282	.779
	Femenino	17	20.00	8.68		
Formación de recursos humanos	Masculino	18	9.94	5.48	-.535	.596
	Femenino	19	10.84	4.71		

Dimensiones	Género	N	Media	DE	t	Sig. (2-colas)
Gestión	Masculino	18	19.83	11.53	-2.255	.030*
	Femenino	19	28.63	12.17		
Trayectoria	Masculino	18	14.11	5.31	-1.752	.089
	Femenino	19	17.16	5.26		
Condiciones laborales	Masculino	18	13.50	4.54	1.289	.409
	Femenino	19	12.21	4.82		

*p≥.05

Los resultados indicaron que son las mujeres las que perciben una menor vinculación de los CA con relación a las actividades de docencia y gestión.

Niveles de percepción de la vinculación del trabajo de los cuerpos académicos por dimensiones

El primer aspecto que analizaremos es el Nivel de Percepción (NP) de la vinculación del trabajo de los CA con respecto a la docencia. Los puntajes obtenidos en la escala de NP fueron analizados en primer término a través de la distribución de frecuencias con un valor mínimo de dos y un valor máximo de veinticinco, una curtosis de -.977, una media de 12.57 y una desviación estándar de 6.37. Con la finalidad de establecer categorías de análisis se decidió identificar los cuartiles de la distribución y se derivan las categorías presentadas en la tabla 5.4.

Tabla 5.4. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la docencia (escala de 0-25)

Nivel de percepción	Percentil	Rango	%
Alto	100	valores ≥ 19	27.0
Moderado	75	14-18	29.7
Bajo	50	9-13	21.6
Sin Percepción	25	Valores ≤ 8	21.6

Se presenta a continuación a la población registrada con alto nivel de percepción sobre la vinculación del trabajo de los CA con la docencia. La figura 5.1 ilustra la distribución de frecuencias totales de los cuestionarios para valorar el nivel de percepción por cuartiles. En consideración de la distribución y la escala de prueba (0-25), únicamente el 27 % de la población percibe con alto el nivel la vinculación del trabajo de los CA con la docencia.

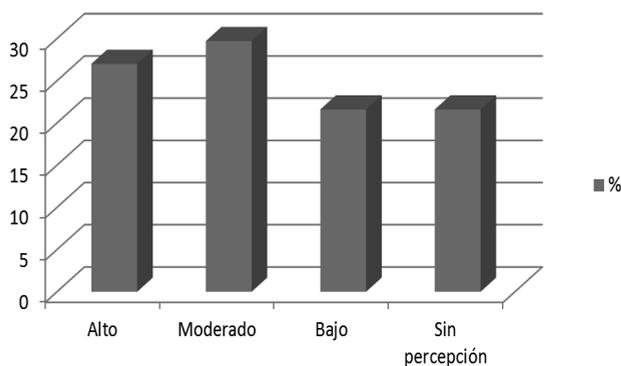


Figura 5.1. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la docencia.

El segundo aspecto analizado es sobre el NP de la vinculación del trabajo de los CA con respecto a la investigación. Los puntajes obtenidos en la escala de NP fueron analizados en primer término a través de la distribución de frecuencias con un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 45, una curtosis de -.630, una media de 23.61 y una desviación estándar de 10.75. Con la finalidad de establecer categorías de análisis se decidió identificar los cuartiles de la distribución y se derivan las categorías presentadas en la tabla 5.5.

Tabla 5.5. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la investigación (escala de 0-45)

Nivel de percepción	Percentil	Rango	%
Alto	100	valores \geq 33	24.3
Moderado	75	16-23	29.7
Bajo	50	24-32	18.9
Sin	25	Valores \leq 15	24.3

La figura 5.2 ilustra la distribución de frecuencias totales de los cuestionarios para valorar el nivel de percepción por cuartiles. En consideración de la distribución y la escala de prueba (0-45), únicamente el 24.3 % de la población percibe como alto el nivel la vinculación del trabajo de los CA con la investigación. La vinculación con la investigación se refiere a la participación como responsable en proyectos de investigación con financiamiento externo e interno; a la participación en foros y congresos con productos de su investigación; a la publicación de artículos arbitrados e indizados tanto a nivel nacional como internacional producto de su investigación; a la publicación de libros o capítulos de libros producto de su investigación; a la colaboración con otros CA dentro y fuera de la institución.

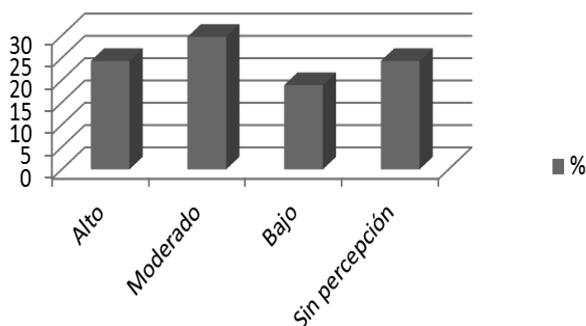


Figura 5.2. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la investigación.

El tercer aspecto que analizaremos es sobre el NP de la vinculación del trabajo de los CA con respecto a la formación de recursos humanos. Los puntajes obtenidos en la escala de NP fueron analizados en primer término a través de la distribución de frecuencias con un valor mínimo de cinco y un valor máximo de veinticinco, una curtosis de -0.419 , una media de 13.81 y una desviación estándar de 5.04 . Con la finalidad de establecer categorías de análisis se decidió identificar los cuartiles de la distribución y se derivan las categorías presentadas en la tabla 5.6.

Tabla 5.6. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la FRH (escala de 0-25)

Nivel de percepción	Percentil	Rango	%
Alto	100	valores ≥ 19	27.0
Moderado	75	14-18	29.7
Bajo	50	10-13	24.3
Sin Percepción	25	Valores ≤ 9	18.9

La figura 5.3 ilustra la distribución de frecuencias totales de los cuestionarios para valorar el nivel de percepción por cuartiles. En consideración de la distribución y la escala de prueba (0-25), únicamente el 27 % de la población percibe con alto el nivel la vinculación del trabajo de los CA con la investigación. La vinculación con la formación de recursos humanos hace referencia a las tesis de licenciatura y posgrado derivadas de su proyecto de investigación, a la vinculación de las tesis de licenciatura o posgrado con su LGAC, a la vinculación de asesoría de tesis en colaboración con otros CA y su LGCA; y a la vinculación de su LGCA con las líneas de investigación de los programas de posgrado. En el anexo 3 se presentan el porcentaje de los resultados por cada ítem de esta dimensión.

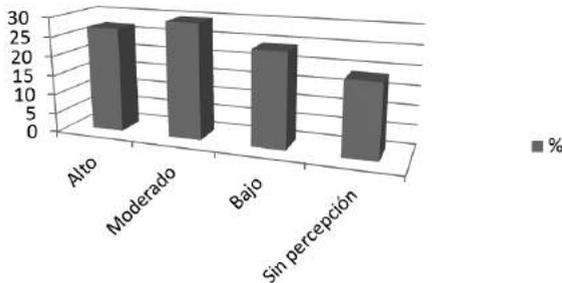


Figura 5.3. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la FRH.

El cuarto aspecto que analizaremos es sobre el NP de la vinculación del trabajo de los CA con respecto a la trayectoria y superación académica.

Los puntajes obtenidos en la escala de NP fueron analizados en primer término a través de la distribución de frecuencias con un valor mínimo de tres y un valor máximo de veintisiete, una curtosis de $-.787$, una media de 11.22 y una desviación estándar de 5.23 . Con la finalidad de establecer categorías de análisis se decidió identificar los cuartiles de la distribución y se derivan las categorías presentadas en la tabla 5.7.

Tabla 5.7. Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la Superación y Trayectoria Académica (escala de 0-30)

Nivel de percepción	Percentil	Rango	%
Alto	100	valores ≥ 23	24.3
Moderado	75	19-22	27.0
Bajo	50	15-18	32.4
Sin Percepción	25	Valores ≤ 14	16.2

La figura 4 ilustra la distribución de frecuencias totales de los cuestionarios para valorar el nivel de percepción por cuartiles. En consideración de la distribución y la escala de prueba (0-30), únicamente el 24.3 % de la población percibe con alto el nivel la vinculación del trabajo de los CA con la Superación y Trayectoria Académica. La vinculación hace referencia a los cursos, talleres y diplomados de actualización en que participa el profesor con el programa educativo ya sea de nivel licenciatura o de posgrado; a la vinculación con la LGAC a la que pertenece; al fortalecimiento en la investigación; las estancias académicas con la LGAC; y a la vinculación de reconocimientos recibidos por la producción en su LGAC. En el anexo 4 se presentan los porcentajes de cada ítem de esta dimensión.

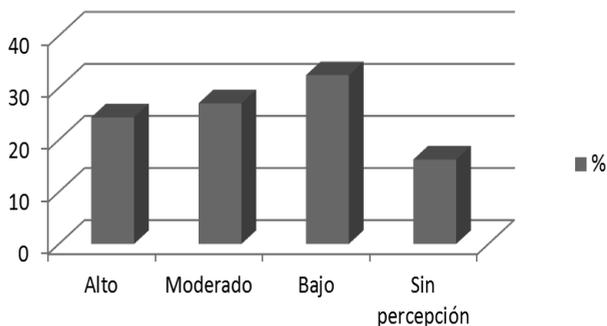


Figura 5.4. Nivel de Percepción de la vinculación del trabajo de los CA con la superación y trayectoria académica.

El último aspecto que analizaremos es sobre el NP de la vinculación del trabajo de los CA con las condiciones laborales. Los puntajes obtenidos en la escala NP fueron analizados en primer término a través de las distribución de frecuencias con un valor mínimo de tres y un valor máximo de veintiuono, una curtosis de -0.728 , una media de 12.84 y una desviación estándar de 4.87 . Con la finalidad de establecer categorías de análisis se decidió identificar los cuartiles de la distribución y se derivan las categorías presentadas en la tabla 5.8

Tabla 5.8.- Nivel de percepción de la vinculación del trabajo de los CA con las Condiciones Laborales (escala de 0-20)

Nivel de percepción	Percentil	Rango	%
Alto	100	valores ≥ 17	30
Moderado	75	14-16	27
Bajo	50	10-13	22
Sin	25	Valores ≤ 9	22

La figura 5 ilustra la distribución de frecuencias totales de los cuestionarios para valorar el nivel de percepción por cuartiles. En consideración de la distribución y la escala de prueba (0-20), únicamente el 30 % de la población percibe con alto el nivel la vinculación del trabajo de los CA con las Condiciones Laborales. La vinculación hace referencia a si los profesores consideran

adecuado el cubículo para realizar sus actividades; si la institución provee del equipo y material necesario para el desarrollo de sus actividades; si la carga académica es equilibrada; si existe apoyo para asistencia a eventos académicos cuando el profesor no tiene proyectos financiados.

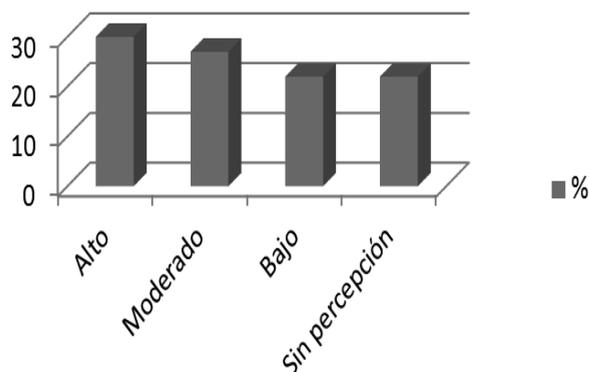


Figura 5.5. Nivel de percepción en Condiciones Laborales.

Respecto a la gestión los porcentaje más altos de participación de los profesores en algunos de los comités ha sido el de comité académico de posgrado (23%) y el comité de programas institucionales (20%). Con respecto a la participación como coordinador del trabajo colectivo, el porcentaje más alto fue como coordinador de línea curricular con el 21% y el más bajo como presidente de academia con un 3%.

Discusión

Este estudio valoró el impacto del desarrollo profesional de los CA con respecto a la vinculación del trabajo realizado por los profesores con los programas educativos desde la percepción de sus integrantes, de cinco dimensiones acorde a los criterios que PROMEP evalúa su productividad:

docencia, investigación, formación de recursos humanos, gestión, superación y trayectoria académica.

Al caracterizar a los profesores de los CA, se encontró un promedio de 51 años de edad y una media de 20 años de antigüedad, se puede decir que contamos con una planta de PTC madura. La expectativa de consolidación se ve lejana dada la antigüedad promedio, resultado que coincide con Rosas (2008), donde establece que la antigüedad y la edad son factores que han limitado el crecimiento y consolidación de los CA.

Con respecto a la dimensión de docencia, el 27% de los profesores considera que hay una vinculación alta con la docencia y la LGAC que desarrolla, tanto a nivel de licenciatura como de maestría. Las estadísticas descriptivas nos muestran porcentajes bajos de la vinculación de las asignaturas que imparten los profesores a nivel licenciatura y de posgrado con su LGAC, por lo que no se fortalece algún campo disciplinar o de asignatura del programa educativo en que tiene asignada su carga académica y mucho menos su colaboración con otras LGAC.

Sobre la dimensión de investigación, el 24% de los profesores considera que hay una vinculación alta con su LGCA. Es importante remarcar que sólo el 18 % tiene o ha tenido proyectos financiados, donde se percibe una vinculación con la producción de artículos, ponencias y capítulos de libros derivados de su investigación, colaboración con otros CA y redes nacionales e internacionales, lo que no ocurre con el resto de los profesores que realiza investigación sin financiamiento.

Sobre la dimensión de formación de recursos humanos, el 27% de los profesores considera alta la vinculación con sus proyectos de investigación. Lo que sobresale en los resultados estadísticos solamente el 11% y el 13% de tesis de nivel licenciatura y posgrado respectivamente, están realmente vinculadas a los proyectos de investigación que desarrollan los profesores.

De la dimensión de superación y trayectoria académica, solamente el 24% de los profesores percibe alta la vinculación de la actualización

de cursos, talleres y diplomados con las asignaturas de nivel licenciatura, maestría y LGAC en que participan los profesores integrantes de CA.

Los profesores participan como integrantes de los comités institucionales de posgrado, académico, curricular, seguimiento de egresados, de planeación; sin embargo, los jóvenes y las mujeres son los que menos vinculación perciben con su LGCA desarrollado.

Conclusión

Como lo demuestran las estadísticas manejadas, poco más de la cuarta parte de los profesores considera alta la vinculación del trabajo de los CA con el desarrollo profesional en las actividades de docencia, investigación, formación de recursos humanos, superación y trayectoria académica y gestión.

Esto es llamativo, si consideramos que el profesorado es uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad, y el PROMEP considera a los CA como elementos para mejorar la calidad educativa. Si bien es cierto que están establecidos los indicadores sobre la productividad de los CA, falta definir indicadores que vinculen el trabajo de los CA con el fortalecimiento de los programas educativos, e indicadores que vinculen el trabajo de los CA con el sector social y productivo.

Actualmente, en las evaluaciones institucionales en nuestro contexto mexicano, uno de los criterios de calidad con respecto al profesorado de la institución, es el contar con profesores de tiempo completo con estudios de maestría y doctorado, con perfil PROMEP, profesores integrados al sistema nacional de investigadores, la integración del profesorado en CAC, la realización de investigación preferentemente financiada por los organismos nacionales e internacionales, así como la producción del conocimiento a través de artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, publicación de libros y redes de colaboración con otros investigadores tanto

en el plano nacional como internacional. Estos indicadores muestran un impacto a nivel institucional, y no necesariamente al fortalecimiento de los programas educativos.

Si el desarrollo profesional en este trabajo es entendido como aquel que incide no sólo en el desarrollo individual, pedagógico y profesional del profesor, sino también en mejorar en el aspecto docente, de investigación, formación de recursos humanos, gestión, trayectoria y superación académica, encaminada a fortalecer los programas educativos y alcanzar las metas institucionales, queda claro que no todos se asumen el desarrollo profesional de esta forma.

Es importante destacar que salvo algunas excepciones, los profesores que actualmente pertenecen a los CA empezaron a desarrollar investigación precisamente a partir de la política de PROMEP.

Previo a esa política, los profesores se dedicaban exclusivamente a la docencia. En el Estatuto del Personal Académico de la UJAT, éste se clasifica en técnicos académicos, profesores investigadores, profesores investigadores de asignatura y profesores investigadores de carrera. Con respecto a las funciones del personal académico, el documento establece que son la docencia, la investigación científica, tecnológica y humanística, realizar difusión cultural y extensión universitaria, organizar, dirigir y evaluar las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión en los términos de la legislación universitaria. (UJAT, 1987:10). Sin embargo, el contar con una planta académica que realice las funciones antes descritas no es posible ni deseable.

La evaluación del desempeño de los profesores toma en cuenta la productividad en los rubros mencionados, dejando en desventaja a los profesores que sólo se dedican a la docencia exclusivamente, sean éstos de tiempo completo, medio tiempo o de asignatura.

Lo anterior implica que a partir de los resultados de las diversas evaluaciones sobre el desempeño del profesor, llámese programa de estímulos al desempeño del personal docente (ESDEPED), PROMEP, las evaluaciones

institucionales como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), la institución redefine desde el Estatuto del Personal Académico, la clasificación y funciones de los profesores, es decir, que se legitime la figura de docente universitario (dedicado exclusivamente a la docencia) y de profesor investigador, para desarrollar las actividades que en este momento impactan en los indicadores de calidad institucional.

El profesor es responsable de asumir su desarrollo profesional; la institución de proveer los medios para la formación y actualización de las actividades que deba desempeñar ese profesor, acorde a su clasificación y funciones a desempeñar, procurando vincular el desarrollo profesional con el desarrollo institucional.

Referencias

- Consejo para la Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (COPAES), (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México.
- Castro, N. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid. www.udual.org/revista/22/desarrollo_profesional.htm. Consultado el 10 de julio de 2006
- Comas, Ó. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México.
- De Garay (2009). Las áreas de investigación y los cuerpos académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM. En: Reencuentro: investigación educativa en la UAM. No. 55, Agosto de 2009, México.
- Díaz, A. (1997). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos de rendimiento, en Díaz Barriga, A. y Teresa Pacheco.

Universitarios: institucionalización académica y evaluación, CESU-UNAM, México.

Díaz, A. (Coord.), Barrón, Concepción y Díaz Barriga, Frida. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior*. IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés, México.

Didou, Sylvie (1995). Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM, en Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez. *Escenarios para la universidad contemporánea*. CESU-UNAM, México.

Escudero, T. (2004). Desde Los Tests Hasta la Investigación Evaluativa Actual. Un Siglo, El XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en Educación. En: *Relieve*. Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa: 2003, V.9, N. 1, P.11-43 www.Es/Relieve/V91_1.Htm. Consultado El 27 De Noviembre de 2004.11-43

Estévez, E. (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. ANUIES, México.

García, S.; Gredaga, R. y Landesmann, M.. (2003). "Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002", en Ducoing, Patricia (Coord). *Sujetos, actores y procesos de formación*, COMIE, México.

González, M. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En Organización de Estados Americanos, Madrid.

Ibarra, E. (2000). Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico. México, en T. Pacheco / A. Díaz (coord.). *Evaluación académica*. UNAM-CESU-FCE. México. pp. 64-89

- Ibarra, E. (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto? en Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (Coords.) *Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, Tomo III, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México.
- Ibarra, E. (2002). La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. Enero-abril de 2002, vol 7, núm. 14
- Magaña, Martha (2001). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*, ANUIES, México.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), (1992). La Formación del Profesorado Universitario. Ministerio de educación y ciencia, Madrid
- Marín, R.; Guzmán, I. y Rodríguez, B.,(2005).Habilitación de los profesores para la productividad en cuerpos académicos para la Universidad Autónoma de Chihuahua. s/d.
- Mendehal, W. (1990). Introducción a la probabilidad y estadística. Iberoamericana.
- López Leyva, Santos (2010). *Cuerpos académicos: factores de integración y producción del conocimiento*. En Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIX (#), No. 155, julio-septiembre 2010. ANUIES, México.p.7-25
- Pérez, J. (2009). *El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica*. Espiral. Estudios sobre el Estado y sociedad. Vol XVI., No. 46. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2009. Universidad de Guadalajara.
- Pérez, J. (2006) Las políticas de fortalecimiento académico. De la simulación a una verdadera institucionalización. *Reencuentro, Políticas educativas*, UAM, México. Abril 2006, No. 45

- Quintero, J.; Corrales, V.; Martínez, R, y Aréchiga, G. (2010). *El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos*. En Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIX (#), No. 155, julio-septiembre 2010. ANUIES, México. p.27-42
- Rosas, J. (2008). Posibilidades de consolidación y crecimiento de los cuerpos académicos de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, UJAT, Villahermosa, Tab. Mayo-agosto 2008, Año 14, No. 39, ISSN 1405-4574
- Zapata, M.; Sanlúcar, R. y Aquino, S. (2006). *Políticas Educativas para la Evaluación del Personal Académico en el contexto nacional e institucional*” Ponencia presentada en la Semana de Divulgación y Video Científico 2006, Villahermosa, Tab.

Capítulo VI

Conformación, retos, conflictos e institucionalización de cuerpos académicos. Estudio de caso. La percepción de líderes y directivos

*Jorge Alberto Rosas Castro
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Enrique Chang Hernández*

Introducción

La formación de profesores universitarios en México ha estado presente en las políticas gubernamentales desde la década de los años setenta cuando los programas establecidos centraron el énfasis en la adquisición de conocimientos pedagógicos.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), jugaron un papel preponderante en la implementación de esta política a nivel nacional. El Programa Nacional de Formación de Profesores iniciado en 1972, y el Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico aprobado en 1986, son ejemplos de los proyectos del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

La formación de profesores universitarios de finales de los setenta y de los ochenta estuvo enfocada a lograr su formación integral y actitud analítica, en respuesta a la afición tecnológica que había dominado antes en México (Ducoig y cols., 1993).

En la década de los noventa, el centro de interés cambia hacia la formación de los profesores; la orientación se centró en que realizaran estudios de posgrado para habilitarlos en la investigación, prestando escasa atención a la enseñanza y los aprendizajes (Álvarez, 2004).

Esta política de formación de investigadores benefició a organizaciones y académicos que tenían las condiciones y capacidades organizacionales e institucionales para incorporar a sus actividades cotidianas las políticas de educación superior que priorizaban la investigación para su desarrollo; tales son los casos de las universidades públicas nacionales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de los Institutos de Investigación y la Universidad Autónoma Metropolitana mediante las Áreas de investigación ubicadas en los departamentos de las divisiones.

Esta evolución era distinta en las Universidades Públicas Estatales (UPE), en las que la actividad académica se centraba principalmente en la función docente. En efecto, a partir de 1989, con el surgimiento del Estado evaluador, se distinguen con mayor claridad, dos niveles de coordinación de las UPE. El primero corresponde al nivel de coordinación externo, establecido por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SES) de la (SEP), el cual determina mediante las políticas y programas nacionales de educación superior, los esquemas de planeación, evaluación, y financiamiento que las Universidades Públicas Estatales (UPE) deben seguir. Y el segundo, comprende el cuerpo de coordinación interno que está significado por el gobierno de cada UPE, el cual debe adoptar e institucionalizar dichas políticas y programas para formular en este marco de actuación, sus planes de desarrollo institucional, procesos de auto evaluación, así como sus sistemas de programación, presupuestación, contabilidad y rendición de cuentas (Rosas, 2008).

La política intensiva de formación de profesores iniciada por el gobierno federal en el marco de la modernización educativa, se estableció en dos vertientes: la investigación, mediante el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) impulsado por el Consejo Nacional de Ciencia y

Tecnología (CONACYT); y la formación integral de los profesores promovida por la SES de la SEP, primero a través del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y a partir de 1996 por el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), que sustituyó al SUPERA.

Además Surgen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los comités evaluadores del CONACYT encargados de evaluar programas de posgrado para su reconocimiento en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) (Rosas, 2008).

Desde la lógica de las políticas públicas se buscaba reorientar al sistema de educación superior hacia estándares de calidad y desempeño internacionales con la finalidad de reducir la brecha que existe entre México y los países del bloque de América del Norte, en cuanto a la formación de posgrados en México.

Una lógica que ha orientado el cambio organizacional e institucional de las UPE por tres sexenios desde 1982 y hasta el Programa Nacional de Educación de 2007-2012; se caracteriza por asociar la evaluación al financiamiento extraordinario al que acceden las UPE a través de cumplir con los estándares establecidos por las políticas de los diversos programas. Sin embargo, en sus procesos, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) no incluyó a las comunidades universitarias y en este sentido, faltó el consenso. Por ello, más que políticas públicas, las políticas de educación superior, son políticas gubernamentales.

De acuerdo a Kent, Didou y De Vries (2001: 248), el objetivo del programa SUPERA fue “apoyar la superación académica del profesorado en servicio, buscando impulsar la obtención de grado de maestros y de doctor a profesores que por su edad y condición institucional no pueden acceder a becas de posgrado en CONACYT.”

El Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) desde sus inicios, promovió en los profesores de tiempo completo una formación de posgrado de índole disciplinaria, dejando atrás la formación de posgrado en

enseñanza o didáctica del área de conocimiento. El programa se encuentra organizado en dos vertientes: la individual y la colectiva. La vertiente individual se enfoca al subprograma de becas para apoyar a los profesores en sus estudios de posgrado, idealmente, de doctorado.

La segunda vertiente, la colectiva, está enfocada al desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA) y a la conformación de redes de colaboración. Los CA surgen con la finalidad que los profesores no sólo atiendan el desarrollo de los programas educativos sino que también desarrollen conocimiento, no sólo para su actualización permanente sino para la formación de los futuros profesionales.

Es así como surgen las figuras de los Cuerpos Académicos Consolidados (CAC), Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), cuya denominación está en función de la proporción de integrantes con grado de maestría y doctorado.

El tamaño de los CA es variable, desde dos o tres profesores hasta el máximo que permita la comunicación e interacción eficaz y cotidiana entre sus miembros. Típicamente, un CA tiene entre 5 y 15 miembros; por supuesto, un solo Profesor de tiempo completo (PTC) no puede considerarse como CA.

Al respecto de estas políticas de formación de profesores formuladas por la SES de la SEP e implantadas en las UPE, algunos analistas realizan evaluaciones críticas. Tal es el caso Díaz Barriga (1997) al advertir que el grado académico es más valorado en las ciencias exactas y naturales que en las ciencias sociales y humanidades donde se le considera una exigencia reciente no necesariamente vinculada a la calidad del trabajo académico. De Vries y Álvarez (1998) afirman que estas políticas representan un cambio en el enfoque de las políticas para los académicos.

Por su parte Gil Antón (2000) ha considerado que antes de estas políticas, en los académicos la vocación e interés precedían a la oportunidad y que ahora la oportunidad es anterior al interés. Grediaga (2000) a su vez concluye que el incrementar el nivel de doctorado y de tiempos completos en la institución, no garantizan ni la concentración en la vida académica ni

la presencia de publicaciones. Para Acosta (2006: 83), el principal impacto puede advertirse en la forma en cómo los recursos federales moldean o inducen cambios en los comportamientos de los académicos universitarios.

En este mismo sentido, y sobre todo en cuanto a las especificidades de mejoramiento e impacto del mejoramiento de la educación superior, se desconoce si esta superación de los profesores ha modificado su trabajo en el aula generando mejor preparación en sus alumnos (Estévez, 2009).

A partir de 2001 se distingue un cambio en la planeación institucional de las UPE establece una nueva estrategia que articula los anteriores programas e impulsa el mejoramiento de la calidad de los programas educativos por medio del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), así como el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP). Con esta estrategia, se anudan las etapas anteriores de las políticas del gobierno federal hacia las universidades públicas, al establecer un esquema explícito de planeación estratégica de las instituciones y de cada una de sus dependencias; se estrecha así la vinculación del financiamiento extraordinario con los procesos de planeación y evaluación” (Díaz y Mendoza 2005: 10). De esta manera, los PIFI y PIFOP, han pretendido mejorar la gestión institucional de las UPE (Rosas, 2008).

Sin embargo, para que el PIFI realmente incida en la formación y compromiso de los profesores investigadores, además de que éstos deben haber obtenido el perfil PROMEP y preferentemente pertenecer al SNI, las UPES requieren involucrarlos en los procesos de planeación estratégica de las Facultades o Divisiones Académicas, para fortalecer su trabajo de investigación a través de los CA, lo cual implica un cambio organizacional e institucional que debe provenir de la coordinación interna de las UPES, hecho que no siempre ocurre.

Lo anterior, debido a que si bien el PIFI desde la lógica racional e instrumental coadyuva a la planeación del desarrollo de las Dependencias de Educación Superior (DES), medidas a través de indicadores, no promueven la construcción social del conocimiento y la libre interrelación de los actores, en

este caso de los profesores investigadores; por ejemplo, la construcción de redes temáticas para los CA, que implica necesariamente esta construcción social de conocimiento; cuando el Reglamento del PROMEP establece reglas rígidas para validarlos, evaluarlos y reconocerlos, si bien las promueve, también inhibe la espontaneidad propia del aprendizaje en equipo, y de la transformación social, derivada de la acción conjunta de profesores y alumnos que suman esfuerzos para el desarrollo; convirtiendo la comunicación y la acción social, en fórmulas y definiciones de perfiles incapaces de promover el entusiasmo que deviene sólo en la libertad de la comunidad universitaria por aprender, generar y aplicar conocimientos (Rosas, 2008).

Evolución de los cuerpos académicos en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), surgió como tal en 1991 con tres programas educativos: la licenciatura en ciencias de la educación, la licenciatura en idiomas y la licenciatura en comunicación. De 1991 a 2008 la División Académica ha tenido tres ex directores, uno de los cuales repitió su periodo (1991-1999).

Uno de los principales problemas que enfrentó la DAEA fue el impulsar y consolidar la investigación, función sustantiva que si bien en la UJAT ha aprovechado los programas como el Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) y el PROMEP, no en todas las Divisiones Académicas hubo el mismo desarrollo de la investigación. La crisis financiera de la UJAT derivada de los cambios políticos entre 1999 y 2003, no permitieron a la DAEA participar totalmente en los programas, “durante este periodo no hubo apoyos para que los profesores estudiaran Maestrías” (Rosas, 2008: 576). Adicionalmente no se logró agrupar a los profesores en el centro de investigación para que realizaran investigaciones, debido al problema de sobrepoblación estudiantil que existía, motivo por el cual los profesores de

tiempo completo debían cubrir 25 horas frente a grupo, limitando con esto su tiempo para que pudieran realizar proyectos de investigación.

Incorporación de la División Académica de Educación y Artes al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional y al Programa de Mejoramiento al Profesorado

Si bien en 1997 surge la formación de “grupos disciplinares”, en 1999 se tuvieron que reestructurar, para transformar las Líneas de Investigación que de alguna manera retomaban su conformación de los planes de estudio de las carreras, a Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, tal como lo establece el Reglamento del PROMEP; “a partir de entonces, a través de los CA se han ubicado a los profesores en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento que van a trabajar dependiendo del CA al que pertenecen”. En el año 2001, “a nivel de la coordinación no entendíamos la importancia y las implicaciones que los CA tenían, pero también tengo la impresión que nadie en la administración lo entendía a ningún nivel”.

En la segunda reestructuración de los CA fue más fácil vislumbrar la importancia que tenían los cuerpos. En 2007, en la DAEA existían cinco CA, de los cuales uno estaba en proceso de consolidación y los demás se encontraban en formación.

Lograr la habilitación de los CA y de los profesores investigadores ha sido una ardua tarea. La producción académica era baja, se tuvo que empezar a sensibilizar al maestro en el sentido de hacerlo consciente de cuál era su nivel de profesor, que ya no podía considerarse solamente docente por dar clases. Que la política educativa para el nivel superior, expresada a través del PROMEP, exige que realice cuatro acciones básicas, docencia, investigación, tutorías y gestión académica.

El primer CA que se conformó se registró en 2002 y obtuvo la categoría de CAEC, integrado por 12 profesores, cuatro con doctorado,

cuatro en proceso de formación y el resto con maestría. En el año 2005 se registran cuatro CA en la categoría de CAEF, lo que ha dado como resultado el contar a la fecha del inicio de la investigación (2008) con cinco CA: uno en consolidación y el resto en formación.

Diseño de la investigación

En la primera fase del estudio se valoró el impacto percibido por los integrantes de los CA mediante un instrumento diseñado en dos secciones: la primera sección quedó conformada en seis dimensiones:

- Docencia. Vinculación de la docencia y producción para las labores docentes vinculadas a las Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- Investigación. Participación en proyectos de investigación como responsable y producción y difusión de las labores investigativas.
- Tutoría. Asesoría individual vinculada a la LGAC.
- Gestión. Participación en comités institucionales.
- Superación y trayectoria académica. Cursos, talleres y diplomados relacionados a los programas educativos y a la LGAC.
- Condiciones laborales. Apoyo de la institución para el desarrollo de las actividades.

La segunda parte del instrumento se enfoca a la percepción que los integrantes de los CA tienen con respecto a la vinculación del plan de desarrollo institucional, el plan de desarrollo divisional y el plan de trabajo de los CA.

En este capítulo se presentan los resultados de la segunda fase de la investigación donde uno de los objetivos particulares fue describir la percepción de los líderes integrantes del CA y directivos de la DAEA sobre las fortalezas y dificultades del trabajo en el CA.

Tres entrevistas fueron diseñadas para los distintos actores participantes: ex directores de la división académica, ex coordinadores de la división académica, ex líderes y líderes de CA.

Las dimensiones y categorías comunes en las entrevistas fueron el desarrollo institucional, así como la vinculación entre la política educativa, la planeación institucional y el plan de desarrollo divisional. Las preguntas giraron en torno a las condiciones del surgimiento y conformación de los CA, los retos, sus dificultades y logros, vinculación de los CA con los programas educativos.

Otra de las categorías importantes abordadas fue el impacto en las funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión y vinculación, así como la forma en que el trabajo de los CA impacta en el desarrollo profesional de sus integrantes.

Las preguntas que guiaron la entrevista fueron:

- ¿Cuál era la situación de los CA al momento de su participación como director, coordinador de posgrado o líder de CA?
- ¿Existe vinculación entre la planeación universitaria y los programas de desarrollo institucional?
- ¿Cuál ha sido el impacto de los CA?
- ¿Qué significado tienen los CA para la institución y para los profesores?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los CA?

La estrategia utilizada fue la entrevista cualitativa enfocada (Galindo, 2000), dirigida a ex directores de la división académica, ex coordinadores de postgrado, líderes y exlíderes de CA para que expresaran libremente sus experiencias y reflexiones con relación a los CA.

La entrevista tuvo como objetivo describir la percepción de los líderes integrantes del CA y directivos de la DAEA sobre las fortalezas y dificultades del trabajo en el CA.

Los entrevistados se pueden ubicar de acuerdo con la tabla 6.1.

Tabla 6.1 Tipos de entrevistados en el estudio.

Participantes entrevistados	Total
Ex directores de la división académica	3
Ex coordinadores de posgrado de la división académica	3
Ex líderes de CA	2
Líderes de CA	2

La experiencia de cada uno de estos actores reviste especial interés para el estudio. En el caso de los ex directores de la división académica, se buscó conocer las condiciones sobre el surgimiento de los CA. Tratar de comprender la situación actual de los CA requiere necesariamente remontarse al contexto, las condiciones, las exigencias, los objetivos, los fundamentos para tomar determinadas decisiones, su valoración a través de estos años –aciertos, impacto, limitaciones, fortalezas, debilidades– que se plasmaron en el momento que les tocó fungir como directores y ex coordinadores de posgrado.

En el caso de los ex líderes y líderes de los CA, se exploró la forma en que perciben la vinculación e impacto del trabajo de los CA con los programas educativos, así como en el desarrollo profesional e institucional de los integrantes.

En total se realizaron diez entrevistas: tres a ex directores y tres a ex coordinadores de posgrado, un coordinador de posgrado, dos a líderes y dos a ex líderes de CA.

La información fue recabada por medio de entrevista abierta donde se abordó una serie de núcleos problemáticos que se convirtieron en el primer eje para realizar esta tarea:

- Vinculación entre la política educativa, planeación y los planes de desarrollo institucional.
- Impacto y significado de los CA.
- Retos y fortalezas de los CA.

Las entrevistas se realizaron de forma personal, en un tiempo aproximado de una hora cada una. En todos los casos, se solicitó al entrevistado su anuencia para grabar en audio cassette, y se acordó el manejo confidencial de la información vertida. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente en un procesador de palabras y se categorizaron en función de los núcleos de problemas señalados. La guía de entrevistas estuvo conformada por doce preguntas abiertas que después fueron categorizadas a través de un análisis de contenido (Bardín, 2004). Las categorías resultantes fueron:

- Vinculación entre la planeación universitaria y los programas de desarrollo.
- Surgimiento y condiciones de los CA.
- Primera organización de los CA.
- Claridad de las funciones del CA.
- Impacto de los CA.
- Significado e importancia de pertenecer a un CA.
- Retos, fortalezas y debilidades de los CA.

Resultados

El estudio se centró en los CA que iniciaron desde su conformación del 2002 al 2009, fecha que abarcó el estudio. En el 2008, existían cinco CA en la división académica de educación y artes, uno en consolidación y cuatro en formación. De los cinco CA, sólo dos líderes y dos exlíderes de CA aceptaron ser entrevistados. La División Académica de Educación y Artes surge en el año de 1991, por lo que para el 2009, ha tenido tres ex directores y coordinadores de posgrado. En total fueron diez entrevistas realizadas, cuyos resultados se presentan a continuación por núcleos problemáticos y categorías.

Vinculación entre la planeación universitaria y los programas de desarrollo

Con respecto a la vinculación entre la planeación universitaria y los programas de desarrollo institucional, los participantes señalaron que en lo formal sí existe esa vinculación pero que en la práctica no queda muy claro, que debe existir un seguimiento más puntual desde la administración central sobre los compromisos asumidos por el CA, debe haber mayor difusión de información para los académicos, así como realizar un análisis de las necesidades de los programas educativos para el apoyo de la habilitación de los profesores.

Sí existe esa vinculación... lo que habría que preguntarse más en particular es cómo existe y cómo se genera en la realidad, es decir, qué problemas surgen ante ello porque definitivamente sí hay una vinculación, sin embargo, esa vinculación y sus prácticas no tienen suficiente difusión de información para los académicos para que se enteren de cómo está operando el sistema, cómo está articulado y bajo qué lógica está operando. (EXC01)

A mí me parece que el papel está claramente especificado sobre la vinculación, sin embargo, en la vida real no se ve esa vinculación... creo que debería haber un seguimiento más puntual desde la administración central, desde la división, de la persona que está a cargo de los CA. (EXC02)

Sí hay una vinculación porque inclusive en el proceso de la planeación, se toma en cuenta para desarrollar los planes institucionales, pues se invita a los profesores a participar... pienso que aquí se debe ser más específica la invitación a los CA, que son los que realmente están involucrados, porque se toma muy en cuenta como parte del desarrollo de la calidad en la educación superior, la participación de los CA. (LCA01)

Condiciones y surgimiento de los cuerpos académicos

En lo referente a las condiciones y surgimiento de los CA, los ex directores y ex coordinadores de posgrado coinciden que el surgimiento de los CA obedeció a la agrupación de profesores de tiempo completo por perfil o líneas curriculares del programa educativo en el que impartían asignaturas,

Los CA se forman en base a las diferentes líneas curriculares que se tienen en este caso en ciencias de la educación que era línea psicopedagógica-didáctica curricular sociológica, investigación. (EXD01)

Fue una integración poco deliberada... se pensó en integrar a las personas al cuerpo académico de acuerdo a su perfil, de acuerdo a su área, el conocimiento que manejaba y a las clases que se impartían. (EXC02)

Otro grupo de profesores comentó que la conformación de los CA se realizó a partir del grado académico de los profesores debido a que al momento de la primera configuración, no existían investigadores en la división, ni existía la jefatura de investigación.

Agarramos en aquel tiempo aquellos que creíamos tenían las mejores credenciales por decirlo así y juntamos un grupo, entonces cometimos varios errores, una no tomamos en cuenta las líneas de investigación sino juntamos al grupo por currículo, no tantos por líneas sino por intereses, hicimos un grupo grande. (EXD01)

De lo que recuerdo, en ese momento no había investigación en la DAEA, cuando inicia la DAEA ni siquiera existía la coordinación de posgrado a como la conocemos hoy, en aquel momento el esfuerzo estaba en crear la especialidad

en docencia y posteriormente abrir la maestría en educación y docencia... del inicio de los procesos digamos más formales de proyectos de investigación, está íntimamente ligado a la implementación de una maestría anterior a una... los proyectos de investigación registrados eran los proyectos de tesis que los profesores estaban desarrollando, porque una gran parte de los estudiantes de maestrías eran profesores de la división. (EXC01)

Se buscaba que el profesor investigara sobre lo que enseñaba... hasta ese momento eran pocos los maestros que hacían investigación... en ese tiempo sólo dos personas hacíamos investigación con proyectos financiados externamente... había otros que hacían investigaciones pero no se veían resultados... (EXD01)

Algunos entrevistados manifestaron que quienes participaron en esta primera conformación fueron principalmente los administrativos de aquel momento, donde la primera conformación estuvo integrada por grupos numerosos de profesores.

A esa plática asistieron solamente los administrativos, el director, el coordinador de investigación y posgrado y el coordinador de docencia... quienes definieron la conformación fue exactamente la administración, en base a las pláticas que tuvimos... se integraron los CA en base al perfil de los profesores... no hubo la participación de los profesores. (EXC01)

Nos reunimos la coordinadora, una servidora y no me acuerdo quiénes más estábamos ahí, y no teníamos ni idea de lo que era un cuerpo académico, estábamos así como medias despistadas... nos pedían gente con doctorados y tratar de tener gente con perfil PROMEP... (EXLCA02)

A nosotros nos insertaron en listas de relaciones de profesores y alguien le puso un nombre a un cuerpo académico o grupo académico sin cuerpo. (EXD02)

Una característica de los CA es que quedaron conformados por más de diez integrantes, lo que no permitió que hubiera identificación, con diversos intereses, que no tenían intención de seguirse formando, ni líneas de investigación mejor definidas; tanto en la conformación como la primera reestructuración quedó a cargo principalmente de la administración en turno y algunos profesores, sin que hubiera claridad al respecto.

Uyyy!! Los primeros cuerpos quedaron como de quince o veinte personas... luego en una primera reestructuración quedaron de doce y diez personas... es muy difícil que podamos congeniar en una sola cosa ... yo estoy consciente que jamás nos vamos a consolidar, estamos jalando una para un lado, otro para el otro y así jamás lo vamos a lograr. (EXL02)

Finalmente, algunos participantes manifestaron no tener claridad con respecto a la función de los CA, y que sobre la marcha se han dado cuenta de la importancia para la institución.

No se nos proporcionó ningún material pero sí se nos convocó a un par de reuniones, sin embargo para nosotros pues era quién sabe qué, no estábamos ni en la dinámica. (EXC01)

Al principio no nos reunían, no nos convocaban... más que nada todo fue informativo de qué era lo que teníamos que hacer, sin embargo, no hicimos nada prácticamente... Yo no tenía bien claro cuál era su función y de qué se trataba exactamente la cuestión. (EXL01)

Impacto en los cuerpos académicos

El mayor impacto que los integrantes encuentran de los CA se da principalmente en la habilitación de profesores, lo que significa un aumento de profesores con estudios de maestría y doctorado; sin embargo, los entrevistados manifestaron que no queda clara la forma en que el trabajo de los CA se vincula con los programas educativos, principalmente en la docencia.

Con respecto al impacto de los CA en los programas educativos, creo que muy poco... hace falta trabajar en eso... más bien ha sido en la habilitación, hay más profesores con grados de maestro y doctorado, hay más perfiles PROMEP. (L02)

Lo que no veo es cómo los CA han impactado la docencia y también lo que me queda claro es que se han convertido en cuerpos de élite, donde nos desvinculamos totalmente con los docentes que no pertenecemos a los CA y eso me parece que redundan en perjuicio de la calidad de los CA. (EXC02)

Yo creo que no, porque si uno analiza el trabajo de los CA uno ve que muchos de los trabajos de investigación no están relacionados... no se hacen para resolver problemas que se tengan dentro de los problemas educativos ni siquiera están relacionados con las líneas de investigación, se hacen proyectos educativos en años incluso con el propio financiamiento interno de la UJAT que no redundan con el beneficio del programa. (EXC03)

Hay quienes consideran que el trabajo de los CA impacta en la formación de los estudiantes.

Impactan en todo lo que nosotros podemos darles a los estudiantes, como actividades de formación extracurricular

o curricular, los llevamos a eventos que organizan como producto resultado de los CA, y además se les invita a la participación... hoy tenemos alumnos que participan como colaboradores en los proyectos que estamos realizando los profesores del cuerpo académico... sí hay, hay un impacto en la formación de los estudiantes. (LCO1)

Impacto en el desarrollo profesional

En el nivel personal, consideran que el pertenecer a un CA les hace crecer profesionalmente y que el trabajo colaborativo sí contribuye en ese crecimiento. Lo anterior ha permitido que los profesores participen en congresos, publiquen, establezcan redes de colaboración con otras instituciones.

A nivel personal sí... sobre todo si haces un posgrado y haces investigación... eso te obliga a leer, escribir, presentar ponencias. (LC02)

Sí... el pertenecer a un cuerpo académico nos presiona de tal manera que nos ha hecho crecer... hoy me veo a mi misma con mucho más elementos en producción, gestión y publicaciones e investigaciones, en redes en actividades académicas en donde se ha incrementado todo mi trabajo. (EXC02)

Pues cuando se trabaja en equipo y todo el grupo tiene afinidad sí... cuando se encuentra en el grupo la integración sí... cuando no, no se contribuye. (LC03)

Sí... Principalmente en la habilitación y algunos profesores que realizan investigación, publican, participan en congresos... trabajan con otros profesores de otras instituciones, pero no todos... (EXD05)

Significado de pertenecer a un cuerpo académico

El significado que los participantes dan al pertenecer a un CA se vincula al grado de consolidación del CA. Para los integrantes de un CA en consolidación, significa una proyección académica a nivel nacional e internacional, obtención de recursos para realizar investigaciones, apoyo con descargas académicas para realizar investigación, apoyo a la asistencia a congresos, a publicaciones; no así para los integrantes de CA en formación.

Pertenecer a un CA que está en consolidación significa que cada uno de los grupos de este cuerpo está ya en una dinámica de una carrera académica ya consolidada, entonces esto hace que los miembros quieran participar no sólo en los CA sino en otras dinámicas como en el SNI, como en el caso del sistema estatal de investigadores aquí en Tabasco, y en otras instancias en donde creces y tienes mayores posibilidades el investigador de hacer tu carrera académica. (C01)

De alguna manera hemos hecho un recorrido donde hemos aprendido muchísimo... bueno creo que para la investigación los CA representan algo muy importante, se han mejorado o tenemos más claro lo que son las líneas de investigación... hay más investigadores etc. (LC04)

Depende de la categoría... en nuestro caso, había muchas limitantes... yo me acuerdo en una ocasión pedimos para un congreso en Guanajuato para llevar algunas ponencias del CA, y lo que me dijeron fue que el mayor interés y mayor apoyo eran a los CA que estaban en consolidación, y que los CA que estaban en formación, no tenían ese respaldo como tal hay. (EXD02)

Sin embargo, hay participantes que consideran que esta política neoliberal aleja a la universidad pública de su misión.

El impacto de estas políticas neoliberales en las universidades públicas ha significado que las universidades públicas se alejen de lo que tradicionalmente era su misión y su sentido de pública... esto ha fomentado grupos de élite, donde hay un alejamiento del académico de su entorno más cercano, ya que el participar en congresos, estancias y demás, ocasiona que se descuide a los grupos de estudiantes, y el sentido de lo local debido a las exigencias de publicar en revistas indexadas; la UJAT no tiene revistas indexadas en el área de sociales y humanidades, lo que ocasiona que los académicos ya no quieran publicar, porque no cuenta para el SNI, ni para otras instancias. (EXC01)

Fortalezas de los cuerpos académicos

Los participantes coincidieron en que la principal fortaleza de los CA ha sido la habilitación de profesores con estudios de maestría y de doctorado así como despertar el interés de algunos profesores por continuar estudios doctorales, así como el desarrollo de algunos proyectos de investigación.

Dentro de las fortalezas teníamos en primer lugar casi el setenta por ciento del perfil PROMEP de los integrantes... en segundo lugar la producción avalada por el perfil PROMEP porque para ser perfil PROMEP necesitamos subir información que nos avale... estamos produciendo, la productividad que hemos estado desarrollando a lo largo de cierto tiempo, teníamos dentro de las fortalezas la maestría, el grado la maestría prácticamente... (LC01)

Una vinculación personal y académica ha trascendido el trabajo de nosotros... hacer un trabajo de mucho compromiso personal entre los compañeros, de mucho apoyo, de mucho crecimiento y de mucho conocimiento. (EXC03)

Hoy ya tenemos al interior del CA como procesos más naturales el asistir a congresos, de hacer publicaciones, de publicar en revistas arbitradas, de publicar también en eventos con memorias, de viajar, de hacer estancias académicas. (EXC04)

Hay una integración con los estudiantes de posgrados los programas de tesis que ellos generan. (C01)

Debilidades de los cuerpos académicos

Con respecto a las debilidades de los CA, los participantes coinciden que es el número de integrantes que conforman a estos grupos; el bajo número de grado académico de doctores; las relaciones humanas al interior de los mismos; el acceso a los recursos económicos para el desarrollo de investigación que no es parejo; la falta de interés comunes al interior de cada CA.

Las debilidades siento yo que falta todavía el hecho de partir de los mismos profesores la inquietud por trabajar cierta línea de investigación... (EXD03)

Las relaciones humanas son básicas en cualquier proyecto institucional... entonces las relaciones humanas desde mi perspectiva no han sido las más adecuadas, a veces por la incompatibilidad de temáticas y de interés académico, y otras veces, por la incompatibilidad o afinidad de personalidades, por ponerles académicas. (EXC01)

Su principal debilidad de los CA está en el origen de su gestación... fue el resultado de una necesidad quizás muy inmediata, muy informal pero no respondió a cubrir y formar los CA para empezar con una consulta de aquellos que conformaron cada uno de los CA... yo creo que esa fue una primera cuestión que trajo como consecuencia las debilidades que tenemos ahorita. (EXL02)

En términos oficiales es el que no tengamos doctorados y para mí la principal debilidad es que no hemos podido sacar partido de lo que nosotros hacemos, de cómo hemos crecido para impactar los programas educativos pero institucionalmente, la habilitación. (EXC02)

Retos de los cuerpos académicos

Entre los retos que tienen los CA, los participantes respondieron que está el mejorar la relaciones humanas al interior de los CA; la integración de los miembros a partir de intereses comunes; el incremento de la productividad en investigación; la reestructuración de los CA; la definición de líneas de generación y aplicación del conocimiento que realmente fortalezca a los programas educativos y que responda a los intereses de los integrantes.

Mejorar las relaciones humanas al interior del CA. (EXC01)

De momento no tenemos un proyecto de investigación que nos integre a todos, pero nosotros hemos ido aprendiendo en el proceso... para nosotros, llegar a integrarnos, y hemos tenido problemas para hacer investigación... ha sido difícil conjuntar un elemento común, sin embargo hacia el futuro, nos estamos perfilando muy claramente para poder desarrollar un mejor producto. (EXL02)

Necesitamos encontrar formas de vincular a todos los profesores de en este trabajo académico, que para nosotros consiste en elevar la calidad académica de los programas... yo sí entiendo que debe haber un cuerpo académico oficial, pero alrededor de él, debe haber alguna estructura que permita a todos estar involucrándonos en ese trabajo. (EXC02)

Incremento de la producción en equipo como cuerpo académico... No hemos podido hacer o registrar un proyecto de investigación exclusivo o conjunto con todos los integrantes. (LC02)

Discusión

Por desarrollo institucional se entienden las acciones encaminadas al desarrollo continuo de la calidad y la pertinencia de las actividades académicas, mediante modificaciones a los modos de operación o la orientación de los resultados (CEPES, 2005). En tanto que el desarrollo profesional parafraseando a Sánchez (2002) se entiende en dos sentidos; el primero se refiere al mejoramiento individual, pedagógico, docente, investigativo y de gestión del profesor; y el segundo sentido comprende la contribución de los profesores al trabajo colectivo que impulsa la mejora continua de la calidad institucional de la DAEA y consecuentemente de la UJAT.

Es decir, la evaluación del impacto de los CA en el desarrollo institucional y el desarrollo profesional de la DAEA de la UJAT, determinada a partir de los resultados de las entrevistas, persigue mostrar la opinión vertida por algunos actores que han participado en los esfuerzos de integración y consolidación de los CA de la DAEA, respecto a la influencia del PROMEP en los procesos de trabajo académico que realizan los profesores, y a su vez, comprender y explicar en qué forma la modificación del trabajo académico de los profesores ha incidido en la calidad y los resultados de las actividades académicas de la DAEA.

Respecto al desarrollo profesional de los profesores se establece la siguiente proposición: “la forma de trabajo individual de los profesores para realizar las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión, tutorías y gestión académica, identifica la cultura laboral de los profesores, misma que se espera sea transformada en la medida en que ello se incorporaron al trabajo colectivo de los CA, realizaron las actividades académicas y obtuvieron la habilitación requerida para lograr el reconocimiento de perfil PROMEP”.

Para determinar el impacto que los CA han tenido en el desarrollo institucional de la DAEA, se consideran dos variables en una segunda proposición, los PTC incorporados a los CA y el grado de consolidación que éstos han alcanzado: “la contribución del trabajo académico individual de los profesores una vez transformado por su incorporación a CA y el reconocimiento de su perfil PROMEP, incide en el cambio de la cultura organizacional y en el desarrollo institucional de la DAEA de la UJAT”. Transformación que puede analizarse desde las perspectivas de cambio organizacional y cambio institucional.

El análisis del desarrollo institucional desde la perspectiva del cambio institucional, asume el concepto de institucionalización, y en este sentido, conviene aclarar que la institucionalización no está simplemente presente o ausente en las organizaciones, es una variable organizacional que conlleva diferentes grados de institucionalización que modifican la persistencia cultural establecida. Es decir, cuando el desarrollo institucional se presenta en una organización, en este caso en la DAEA de la UJAT, estamos frente a dos conceptos de cultura que se complementan, el de cultura laboral académica que se significa en el desarrollo profesional de los profesores; y el de cultura organizacional que se explica como la interiorización por los profesores de una nueva forma de trabajo académico que se ajusta a los procesos, estándares y habilitación establecidos por el PROMEP, que a su vez comparten con los demás profesores, particularmente con aquéllos que integran el CA al que pertenecen y con quienes realizan trabajo colectivo.

De ahí entonces que el desarrollo institucional de la DAEA a partir del PROMEP y del trabajo de los profesores en CA, se expresa:

1. En la comprensión por parte de los profesores de nuevas formas de realizar el trabajo académico que de una dedicación exclusiva a la docencia, incorporan la investigación, la tutoría, la gestión académica y la difusión de sus resultados de investigación mediante la publicación de artículos, capítulos de libro y participación en Congresos.
2. En la evolución de los CA en los distintos niveles de avance establecidos por el PROMEP pasando de CA en formación a en proceso de consolidación y consolidados.

En otras palabras, la cultura organizacional es el producto aprendido de la experiencia grupal, la cual como conjunto de significados compartidos, puede ser transmitida, desarrollada, articulada y modificada, situación que puede observarse en el trabajo colectivo de los profesores en los CA de las UPES en general, y por lo tanto también en los profesores de la DAEA, transformación que por tanto, refleja el impacto de los CA en las dos dimensiones de la investigación, el desarrollo profesional de los profesores y el desarrollo institucional de la DAEA.

En efecto, uno de los factores que determinan el grado de institucionalización por ejemplo, de políticas y programas, o formas de organización y actuación en las organizaciones, es la persistencia cultural. La cual puede entenderse como la expresión y reapropiación de valores, símbolos, lenguaje, formas de actuación y comportamiento, así como de costumbres e interrelaciones de los actores.

De acuerdo a Berger y Luchman citados en Powell y Dimaggio (2001:129), en los procesos de institucionalización, la persistencia cultural pasa por tres momentos:

1. Transmisión de una generación a otra del grado de institucionalización.
2. Conservación de la cultura, una vez transmitidos los diferentes factores de comportamiento y expresiones en la actuación de quienes conforman la comunidad que los ha institucionalizado, los patrones culturales tienden a conservarse con el nivel de institucionalización logrado; y
3. Resistencia al cambio, una vez institucionalizadas las expresiones culturales aprendidas, lograr un cambio institucional hacia nuevos patrones culturales requiere sociabilizar las nuevas formas de actuar para que los actores se apropien de los nuevos procesos y se logren institucionalizar.

En el caso de los profesores de la UJAT y en particular los de la DAEA por tratarse del estudio de caso que nos ocupa, como ya se ha mencionado, la docencia había sido su principal dedicación, transmitiéndose e institucionalizándose esta función durante más de 30 años de los 50 años de existencia de la UJAT. Y aunque a partir de 1986 por nombramiento los profesores de tiempo completo se convirtieron en investigadores y se crearon los centros de investigación, dos circunstancias restringieron el desarrollo institucional de la investigación en la UJAT y consecuentemente en la DAEA: La primera puede comprenderse en la siguiente cita “En el proceso de cambio de docentes a profesores investigadores en la UJAT faltó mayor participación y capacitación hacia los actores involucrados para que conocieran y adoptaran el modelo de vinculación docencia e investigación mediante un periodo de sensibilización y sociabilización” (Rosas 2008 p. 603). La segunda circunstancia que restringió la institucionalización de la investigación en la UJAT fue que la creación de los centros de investigación y el modelo de vinculación docencia e investigación no se consolidó, al centralizarse nuevamente a partir de 1989 las funciones sustantivas y eliminarse de la estructura organizacional de la UJAT las unidades académicas, convirtiendo los centros de investigación en coordinaciones de investigación y posgrado.

A estas dos circunstancias debemos agregar la dificultad propia de la comprensión de las Reglas de Operación del PROMEP, así como la integración de los profesores en los CA, debido en el primer caso a que requiere un proceso de aprendizaje y en el segundo, a que los intereses académicos y de investigación de los profesores muchas veces no son coincidentes con las políticas y programas nacionales de educación superior.

Estas son las circunstancias que enfrentaron los responsables de institucionalizar el PROMEP en la UJAT y particularmente en la DAEA. Por ello, los efectos de la aplicación de las políticas y programas nacionales de educación superior, que se han traducido en una tendencia a homogeneizar los procesos educativos de las UPE, no se lograron inmediatamente. Tal como manifestaron los líderes de los CA, y los ex directivos académicos entrevistados en el caso de la DAEA de la UJAT, “la institucionalización de los CA y lograr que los profesores sigan las reglas de operación del PROMEP no ha sido fácil”.

De ahí que, derivado del análisis de las entrevistas se deduzca que socializar e institucionalizar las formas de organización del trabajo académico de los profesores requeridas por el PROMEP para incorporar en la cotidianeidad de su quehacer docente y de investigación el trabajo colaborativo y la combinación de esfuerzos en las actividades de tutoría, asesoría y gestión, además de la publicación de resultados de investigación ha evolucionado con diversos grados de cambio tanto organizacional como institucional.

Lo anterior, debido a que las opiniones de los entrevistados indican también que en la DAEA de la UJAT la organización de los CA y las formas de trabajo que exigen a los profesores las reglas de operación del PROMEP, se encuentran parcialmente institucionalizadas. Si comparamos esta realidad con los momentos de la persistencia cultural señalados por Berger y Luchman (Powell y Dimaggio 2001), es posible identificar en las respuestas de los profesores de la DAEA de la UJAT, que al inicio de la implantación del PROMEP se encontraban en el tercer momento, ya que como se ha descrito anteriormente, una vez que aprendieron que en el contrato académico

han sido nombrados como profesores investigadores, pero que en la práctica realizan preponderantemente la función de docencia, manifestaron diferentes niveles de resistencia al cambio institucional que la conformación y el trabajo de los CA requiere, manteniendo la persistencia cultural de las anteriores formas de trabajo académico.

Conclusiones

A partir de la década de los noventa la política y los programas nacionales de educación superior se centró en la formación de los PTC con posgrado para realizar investigación, la enseñanza pasó a un plano inferior de interés. Esta política se cristalizó a través del PROMEP permitiendo que los profesores con posibilidades institucionales y organizacionales se habilitaran y que a su vez desarrollaran a sus instituciones con la creación de CA.

En este orden de ideas el cambio organizacional e institucional de las UPE se ha caracterizado por asociar la evaluación de las UPE al financiamiento extraordinario, cuando éstas cumplen con los estándares establecidos. Uno de los programas que ha impactado en esta evaluación es la incorporación de PTC al PROMEP y el trabajo en CAEC y CAC.

Este financiamiento logró que el PROMEP penetrara en las UPE mejorando la habilitación con maestría y doctorado y modificando el trabajo individual y colectivo de al menos 56% de los PTC en 2010, impactando a través de los CA en el desarrollo profesional, y el desarrollo institucional de escuelas, facultades y divisiones académicas. Este impulso creció con mayor fuerza a partir de 2004, periodo en el que se duplicó el número de PTC de las UPES así como aquéllos con perfil PROMEP.

En la UJAT y en la DAEA la principal orientación del trabajo de los PTC ha sido la docencia. A partir de 1986 los PTC fueron nombrados profesores investigadores, sin embargo, no se les capacitó para que realizaran esta función ni se sociabilizó el trabajo de vinculación y docencia. Esta cultura de trabajo

ha persistido debido a que los centros de investigación fueron sustituidos por coordinaciones de investigación y posgrado que perdieron su misión inicial de agrupar a los PTC en torno a áreas de investigación. Esta puede ser una de las razones por las que, como opinan los entrevistados, la institucionalización de los CA y lograr que los PTC sigan las reglas del PROMEP no ha sido difícil.

En la DAEA de la UJAT el primer CA se registró en 2002 y desde entonces hasta 2010 se han conformado cinco CA uno en consolidación y los otros cuatro en formación. El impacto que han ejercido en los PTC ha sido la formación de maestros y doctores, así como la realización de proyectos de investigación cuyos resultados se han difundido a través de artículos, libros y ponencias en congresos. Sin embargo, no se ha logrado vincular totalmente el trabajo de los CA y las líneas de investigación a los programas académicos de licenciatura y a la docencia, representando este problema uno de los principales retos de los CA.

Los estándares de desempeño de la UJAT, promovidos desde la coordinación externa con programas que inciden directamente en la dinámica institucional y organizacional, como el PROMEP, han resignificado la labor docente incorporando nuevas prácticas y actividades como la investigación, tutorías, difusión de los resultados de investigación y la gestión académica, sin embargo existen limitantes intrínsecas que están delimitadas por la cultura organizacional de la UJAT así como en cada división académica, tal es el caso de la DAEA en que no se permite que al menos 70% de los PTC incorporen a su práctica docente nuevas formas de trabajo académico como las impulsadas por el PROMEP.

La tendencia de formación profesional de los PTC también indica que la incorporación de nuevas formas de trabajo y estándares de desempeño que deben de cumplir los PTC de la UJAT y a DAEA no se lograron inmediatamente, y que las actividades, métodos y formas de trabajo individual y colectivo comparten dos culturas laborales, la persistencia cultural de al menos el 70% de los PTC conservan las prácticas docentes tradicionales de la UJAT; y una segunda que muestra el cambio organizacional e institucional de la

UJAT y de la DAEA en la que alrededor del 30% de los PTC integrados en CA han incorporado a su quehacer cotidiano la cultura del trabajo integral y colectivo, cumpliendo las funciones de docencia, investigación, difusión, tutorías y gestión académica.

Entre los años 2008 a 2010 se identifican en los registros del PROMEP entre 26 y 31 PTC de la DAEA, es decir, que el 30% del total de los PTC han adoptado nuevas formas de trabajo académico que se significan en el desarrollo profesional tanto de los PTC como de los CA y en el desarrollo institucional de esta División Académica.

Referencias

Acosta, Adrián (2006). “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (3), No. 139, ANUIES, México.

Álvarez, Germán (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. ANUIES, México.

De Vries, Wietse y Germán Álvarez (1998). “El PROMEP: ¿es posible, razonable y deseable?”, en *Sociológica*, año 13, número 36, Evaluación y reforma de la universidad. Enero-abril.

Díaz Barriga, Ángel (1997). “La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulo al rendimiento” en Díaz Barriga, A. y Teresa Pacheco. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU-UNAM, México.

Ducoig, P.; Pasillas, M. A.; Serrano, J. A.; Torres, F. y Ribeiro, L. (1993). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento*. Cuaderno 4. México: 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Estévez (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. ANUIES, México.
- Gil Antón, Manuel (2000). “Un siglo buscando doctores” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX (1), No. 113, ANUIES, México.
- Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México, ANUIES. Premio ANUIES 1999. Mejor Tesis de Doctorado. Versión electrónica recuperada de www.anui.es.mx
- Kent, Rollin; Didou, Sylvie y De Vries Wietse (2001). “Reformas financieras en las universidades públicas en México: los años noventa”, en *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa*, CINVESTAV-Plaza y Valdés, México.
- López Bradilla, Anabela; Miguel Ángel Pérez Torres y Ayuzabet de la Rosa Alburquerque (2004) “*La acreditación mediante el Sistema Nacional de Investigadores como mecanismo de regulación de la investigación. Algunas reflexiones*”. En *Revista de el Colegio San Luis*. Año VI. Número 18. Septiembre-diciembre de 2004. San Luis Potosí, México. pp. 71-107.
- Montaño Hirose, Luis (2007) “*Autonomía y distancia social en una organización pública mexicana*”. En *Organización y Cultura. Tradición, tradición, poder y modernidad en México*. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa. México. pp 127-172.
- Montejo Ulin, Francisco Javier y Luis Arturo Vázquez Cuj (2008) “*Organización, perspectivas y posibilidades de consolidación de los cuerpos académicos de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en el marco del programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP)*”. Tesis de licenciatura, DACEA, UJAT

PROMEPE (2006) Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. Primera edición. Secretaría de Educación Pública- México: SEP.

Rendón Cobián, Marcela (2007) *“Introducción”* en Organización y Cultura. Tradición, tradición, poder y modernidad en México. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa. México. Pp 9-14

Rosas, Castro Jorge Alberto. El cambio en las universidades públicas estatales (UPES) de 1082 a 2004. Estudio de caso: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Tuirán, Rodolfo y Carlos Iván Moreno (2009) Fondo para la consolidación de las universidades públicas estatales (UPE) y con apoyo solidario (UPEA), 2009 Evaluación Interna. Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. Dirección General de Educación Superior Universitaria

UJAT (2004) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

UJAT (2005) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

UJAT (2006) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

UJAT (2007) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

UJAT (2008) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

UJAT (2009) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

UJAT (2010) Informe de Actividades. UJAT. Villahermosa, Tabasco. México

Páginas de internet

<http://promep.sep.gob.mx>

<http://promep.sep.gob.mx/ca1/>

http://promep.sep.gob.mx/estadisticas/PROMEPE%20en%20cifras2010_archivos/frame.htm

<http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>

Capítulo VII

Cuerpos académicos y su vinculación con los programas educativos. Un estudio de caso

*Ma. Guadalupe Garza Pulido
Hiroe Minami*

Introducción

La globalización ha sido, en las últimas décadas, el fenómeno mundial que ha obligado a los países a redefinir sus acciones de manera que les fuera posible integrarse a este movimiento internacional. La posibilidad de cooperación e intercambio que traspasa las fronteras nacionales les ha brindado nuevas y mejores oportunidades de desarrollo para que sus diversas sociedades tengan acceso a una mejor calidad de vida. Desde los ámbitos político, económico, social y cultural los países han firmado convenios y acuerdos con la mira de mejorar el intercambio comercial, tecnológico, cultural y educativo entre sus distintos pueblos. Específicamente en el área de educación, Rubio Oca (1998: 1) menciona que “existe un consenso generalizado en todos los países de que la educación constituye, y seguirá constituyendo cada vez más en el futuro, el medio fundamental para posibilitar el desarrollo sostenible de las sociedades”.

Es así que la educación se ha visto forzada a asumir nuevos retos y nuevos paradigmas educativos que permitan competir en igualdad de circunstancias con sociedades de otros países. A ello ha contribuido de

manera importante el arribo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El hecho de estar interconectados ha dado como resultado una muy significativa rapidez con que el conocimiento se genera y regenera. En ese sentido, la educación superior y la investigación como generadoras de conocimientos nuevos forman parte fundamental del desarrollo cultural y socioeconómico de los individuos, las comunidades y naciones.

En estas nuevas condiciones nacionales e internacionales, donde el conocimiento se convierte en factor fundamental para el desarrollo de las naciones, México afronta el desafío de una profunda reforma para elevar la calidad de la educación superior. Esta reforma plantea como uno de sus principales objetivos el fortalecimiento y habilitación de su personal académico para que éste desempeñe funciones de investigación y docencia de alta calidad. Rubio Oca (1998: 3) los explica de la siguiente manera:

En buena medida y en el corto plazo, la transformación de la universidad mexicana dependerá del proceso de transformación de su planta académica. Si bien en el pasado, la acción a nivel individual estuvo centrada en la atención a crecientes grupos de estudiantes, ahora resulta fundamental y estratégico reorganizar la vida universitaria en torno a la generación, aplicación y difusión del conocimiento relevante como condición de futuro institucional e individual”.

Como una estrategia para lograr dicho objetivo, se conforman grupos colegiados disciplinares e interdisciplinares de profesores, hoy llamados Cuerpos Académicos (CA).

En este contexto de cambios la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), como una institución de educación superior, se suma a las políticas educativas nacionales incorporando la figura de los CA que le permitan elevar la eficacia de su personal académico.

El trabajo que aquí se presenta tiene como finalidad describir cronológicamente el desarrollo de uno de los CA de esta institución: “Lenguaje, Comunicación y Tecnología”, además de analizar el impacto del mismo en los Programas Educativos de la Licenciatura en Idiomas y Comunicación. Ambas, pertenecientes a la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la propia universidad.

Durante el proceso para la construcción del documento fue necesario recabar información de fuentes nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP). Las fuentes institucionales consultadas fueron la UJAT y La DAEA. Además de lo anterior, se revisaron artículos de connotados académicos expertos en el tema. Desde las fuentes nacionales se fundamentó la visión política y razones educativas por las cuales se instituyeron los CA. Mientras que para corroborar la producción académica del CA de 2005 al 2009 se recurrió al currículum del CA de PROMEP.

En cuanto a la propia universidad, se recurrió a la DAEA, específicamente a la Coordinación de Investigación y Posgrado, la cual proporcionó documentos tales como las autoevaluaciones llevadas a cabo así como el acceso a los programas de trabajo del CA. De igual manera, la consulta a diversos artículos facilitó el acercamiento a diversas fuentes de análisis de los CA realizados en diferentes instituciones del país.

Antecedentes

En los años 1990, la SEP se avoca a realizar un análisis del estado de la educación superior en el país. Uno de los resultados mostró que un alto porcentaje de profesores de carrera que trabajaba en las universidades públicas, principalmente las estatales, no contaba con el nivel académico que

se requería (doctorado) pero que además no participaba en investigación. Como resultado de dicho análisis en 1996, la SEP, CONACYT, y ANUIES se dieron a la tarea de diseñar el PROMEP. Dicho programa tiene como fin mejorar la calidad de la educación superior a través del fortalecimiento de sus CA.

Para 1997 un número importante de universidades firmaron un convenio de cooperación basado en PROMEP y en los programas de desarrollo de los CA. En este documento, las universidades firmantes se comprometen a dar seguimiento al desarrollo de sus profesores y redefinir sus Líneas de Generación del Conocimiento (LGAC). (Martínez, 2006)

La UJAT como parte de estas universidades en ese año ya también había iniciado la estructuración de sus CA. Se llevaron a cabo diversos intentos para construirlos. En principio, se dividieron en grupos disciplinarios y CA. En una primera instancia, se incluyeron profesores de tiempo completo y medio tiempo, con estudios desde licenciatura hasta doctorado. Sin embargo, los grupos colegiados que se establecieron eran muy numerosos y en consecuencia les fue muy difícil organizarse y establecer programas de trabajo en común.

En el 2001, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 retoma como uno de sus ejes estratégicos el desarrollo de una educación superior de calidad y continúa promoviendo el mejoramiento de los profesores universitarios en los términos siguientes:

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece que el Gobierno Federal:

- Promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas, científicos, humanistas, tecnólogos y profesores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas;
- Impulsará la consolidación y el desarrollo de las instituciones públicas de educación superior;

- Propiciará el fortalecimiento de los CA en las Dependencias de Educación Superior (DES) para incrementar la capacidad institucional de generar y aplicar conocimiento, y así poder responder con mayor oportunidad y niveles crecientes de calidad a las exigencias del desarrollo nacional (PND, 2006, Pag 187)

Es en el año 2003 cuando la UJAT lleva a cabo una profunda reestructuración de sus CA que da como resultado la conformación de los CA que hoy conocemos.

En el caso de la DAEA la responsabilidad de la reestructuración corresponde a la Coordinación de Investigación y Posgrado, la cual a su vez recibe las indicaciones oficiales de la Secretaría Académica de la propia UJAT. En la DAEA se formaron cinco CA: el primero como Cuerpo Académico Consolidado (CAC) denominado *Educación, cultura e innovación*; los restantes cuatro inician como Cuerpos Académicos en Formación (CAEF): *Educación y Procesos Discursivos, Administración y Gestión de la Educación, Filosofía, Educación y Lenguaje y Lenguaje, Comunicación y Tecnología*.

Cuerpo Académico: Lenguaje, comunicación y tecnología

En el caso del Cuerpo Académico de Lenguaje, Comunicación y Tecnología, como hoy se le conoce, siguiendo las recomendaciones señaladas por la propia institución se conforma con un grupo de profesores de tiempo completo de las licenciaturas de Comunicación e Idiomas que comparten metas y objetivos comunes trabajan LGAC en temas disciplinares y multidisciplinares afines a sus disciplinas.

El CA se forma en el 2003 y se registra ante las instancias oficiales como CAEF, en el 2004. El nombre inicial del CA fue “Comunicación, Medios y Tecnología”, el área de conocimiento se situaba en Educación, Humanidades y Arte y las disciplinas que lo conformaban eran Docencia en idiomas extranjeros y Educación superior y Lenguaje y comunicación.

El CA contaba con dos líneas de generación del conocimiento, que al día de hoy han sido redefinidas. La primera, *Comunicación y lenguaje* tenía como fin llevar a cabo estudios acerca de aspectos de la comunicación y del lenguaje. La segunda, *Tecnología y comunicación* tenía como objetivo llevar a cabo estudios relacionados con la comunicación y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Tabla 7.1 Comunicación, medios y tecnología 2003

Profesor	Categoría	Grado Máximo	LGAC Participa	PROMEPE	PE Participa	Función D I G T
1	PTC	D	1,2	No	2	25
2	PTC	M.	1,2	No	1	25
3	PTC	M.	2	No	1	25
4	PTC	M.	1,2	No	1	25
5	PTC	M.	2	No	1	25
6	PTC	ED	1,2	No	1	25
7	PTC	M	1,2	No	1	25
8	PTC	M.	1,2	No	1	25
9	PTC	M	2	No	1	25

Nota. Fuente: Coordinación de Investigación y Posgrado, (2005). Autoevaluación 2003-2005 (p. 1-10).

D=Doctorado ED=Estudiante de doctorado M=Maestría.

LGCA 1: Comunicación y lenguaje LGAC 2: Tecnología y comunicación

D: Docencia I: Investigación G: Gestión F: Función: Docente, Investigación, Gestión y Tutorías

Como puede observarse en la tabla anterior, todos los profesores son de tiempo completo. Sólo un miembro contaba con grado de doctor y uno que realizaba estudios de doctorado, el resto de los miembros tenían estudios de maestría. Ninguno de los profesores poseía el perfil deseable. Su participación en el rubro de gestión e investigación eran muy limitadas, casi nulas. Las cargas académicas de los profesores se enfocaban, principalmente, a la docencia y la tutoría. De ahí que los retos principales que enfrentaba el CA eran: la habilitación de sus profesores con estudios de doctorado, el equilibrio

de las cargas académicas con el fin de incrementar de manera sustancial la participación en proyectos de investigación, en publicaciones, producto de las mismas, así como en asistencia a eventos de diferente índole.

Desde el inicio del CA, los profesores han vivido el proceso de cambio de su quehacer universitario: de ser docentes a ser profesores-investigadores. Súbitamente se vieron inmersos en una multiplicidad de roles a desempeñar cuando tradicionalmente su tarea había sido ocuparse de enseñar una disciplina, preparar sus clases, material didáctico, asesorar a sus alumnos, y preparar exámenes. El grupo de profesores de este cuerpo básicamente carecía de la información y el conocimiento de lo que implicaba lo que Rubio Oca describe como el deber ser de la universidad: ser docente, investigador, gestor y tutor.

Ibarra Colado (2000, citado en Guzmán, 2004) lo expresa de la siguiente manera, “Quienes participamos cotidianamente en la universidad somos otros, muy distintos de los que éramos en el pasado; la mentalidad y las acciones de individuos y grupos se han transformado radicalmente prefigurando un escenario en el que la excelencia, independientemente de lo que ella signifique, se erige como norma” (p. 3).

Esta nueva visión del profesor universitario implicaba a los docentes seguir realizando su labor en el aula con un alto grado de compromiso, responsabilidad y calidad. Además de lo anterior, liderar o colaborar en proyectos de investigación para lo cual debía actualizar sus conocimientos en esa área y así incursionar en proyectos de investigación. Igualmente, el profesor tuvo que aprender a trabajar de manera colaborativa, cuando estaba acostumbrado a trabajo y toma de decisiones de forma individual.

En el caso de este CA, tuvo que pasar por un periodo de adaptación donde algunos miembros renunciaron y otros se incorporaron al trabajo del CA, asumiendo los compromisos que esto conllevaba: habilitarse con estudios de posgrado, iniciar proyectos de investigación, publicar resultados de las investigaciones en revistas de prestigio científico, participar en eventos académicos y tutorías, además del trabajo dentro de la aula. Cada una de estas nuevas tareas exige al profesor el desempeño de diferentes roles. La

tabla que se muestra a continuación considera las tareas de un profesor de tiempo completo (PTC), perteneciente a un Cuerpo Académico en la UJAT.

Tabla 7.2.- Roles del profesor-universitario integrante de CA

No	Función	Actividades
1	Docente	Cursos en licenciatura, maestría, doctorado Preparación de clases Elaboración de antologías Material didáctico Talleres Tutorías disciplinares
2	Investigación	Dirección de proyecto internos Colaboración en proyecto internos Dirección de proyectos internos financiados Colaboración en proyecto externos financiados Publicación de artículos en revistas indexadas o arbitradas Memorias en extenso arbitradas Formación de recursos humanos
3	Tutorías de tesis	Dirección de tesis Revisión de tesis Jurado en exámenes profesionales
4	Gestión	Comisión de seguimiento de egresados Comisión del programa de emprendedores Comisión del programa de tutorías Comisión de Currículum Flexible Comité de posgrado Comité de maestría de Educación, Docencia y Enseñanza de Inglés Participación en eventos internacionales y nacionales Coordinación de eventos internacionales y nacionales

Nota Fuente: Adaptado de Torres J. (2007). Roles del profesor. (Ponencia 1 Congreso del Sistema Nacional de Investigadores, p. 8. México, CONACYT
<http://legacy.main.conacyt.mx:7777/cappa/ponenciasni/oral/1334972.pdf>

En el caso del CA el conocimiento y reconocimiento de los nuevos roles ha venido permeando de manera paulatina y constante a los integrantes del CA lo que se reflejado en su producción académica a partir de 2005.

Desarrollo del cuerpo académico

La primera autoevaluación del CA se lleva a cabo en 2005. En ésta se toma la decisión de cambiar el nombre del CA a *“Lenguaje, Comunicación y Tecnología”*, mismo que permanece hasta el día de hoy. En cuanto a la LGAC *“Comunicación y lenguaje”* desaparece mientras que la de *“Comunicación y tecnología”* permanece.

Se crean dos nuevas LGAC; la primera, *“Procesos de Comunicación y Medios”*, cuyo objetivo era investigar estudios relacionados con la dinámica y estructuración de procesos de comunicación en el análisis del mensaje con la incorporación y la aplicación de medios en el proceso de comunicación. La segunda, *“Lenguaje y enseñanza”* dedicada a realizar estudios relacionados con el lenguaje, sistema de lenguas, cuatro habilidades (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita en lenguas extranjeras) discurso y su enseñanza (Autoevaluación 2005). En cuanto a los profesores, uno continúa con sus estudios de doctorado, uno desaparece por fallecimiento y dos nuevos miembros se incorporan, ambos pertenecientes a la Licenciatura en Idiomas. Lo anterior podrá ser constatado en la siguiente tabla:

Tabla 7.3.- Producción académica 2005

Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEP
1							No
2							No
3	1 30/10/05	4	1	2			No
4							No
Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEP
5		3	1	5			No
6							No
7							No
8							No
9							No
10 AM							No

Nota. Fuente: Coordinación de Investigación y Posgrado, (2005). Autoevaluación 2003-2005 (p. 1-10).

De acuerdo con la tabla anterior se puede observar la escasa producción de CA. En general, todavía no existe trabajo colaborativo. Los proyectos de investigación son de carácter individual y los productos de dichas investigaciones son mínimos. Aún persiste una carga académica enfocada hacia la docencia y la tutoría. No hay evidencia de trabajos de gestión. No existe ningún miembro que cuente con el perfil deseable. En cuanto a la habilitación de los miembros del CA, hay uno estudiando doctorado.

A partir de la autoevaluación se diseña un programa de trabajo basado en los objetivos siguientes:

- Generar investigación vinculando el CA con otros afines a él, ya sea intra-institucional como interinstitucionalmente, a nivel local, nacional e internacional,
- Consolidar el CA mediante la generación de conocimiento con proyectos de investigación de calidad,
- Formación de cuadros académicos con la realización de estudios de maestría, doctorado y posdoctorado,
- Así como la gestión con programas de intercambio académico, publicaciones para la divulgación científica del conocimiento general.

Tabla 7.4.- Producción académica 2006

Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEPE
1							No
2							No
3	1	2	1	1	1		No
4							No
5		3	1	2	2		No
6							No

Nota. Fuente: Coordinación de Investigación y Posgrado, (2006). Autoevaluación 2006 (p. 1-14).

El análisis de la tabla anterior muestra poca participación de los miembros del CA. Aún persiste poco trabajo colaborativo. No se ha podido consolidar

un proyecto de investigación que agrupe a la mayoría de los participantes del CA.

En esta etapa, ya existen cargas académicas más equilibradas, que permiten a los profesores la posibilidad de aspirar a la obtención del perfil deseable.

En búsqueda de mejorar su grado de consolidación se genera un plan de trabajo (CIP 2006) que retoma, en principio, los objetivos del plan de trabajo anterior que no han podido cumplirse y plantea como prioridad; la obtención del perfil deseable para los miembros del CA. Además de la obtención del perfil PROMEP se plantean otros objetivos en el plan. Dentro de estos destaca:

- Promover el desarrollo del CA mediante la formación de sus integrantes con la realización de estudios de maestría, doctorado y posdoctorado.
- Generar proyectos de investigación que permitan el trabajo colaborativo tanto al interior del CA como con otros CA afines.
- Incrementar la producción académica y la gestión del CA para fortalecer sus LGAC.
- Fomentar la participación de los integrantes del CA en diversos proyectos institucionales –flexibilidad, tutorías, seguimiento de egresados y emprendedores.
- Formar redes de colaboración con otros CA afines.

Para que los profesores pudieran lograr el perfil deseable, la administración de la DAEA se abocó a equilibrar las cargas académicas tal como lo marca el PROMEP. Se redujeron las horas frente a grupo de veinticinco a, de diez a catorce semanales. Se les fijaron un número determinado de estudiantes tutorados, así como la asignación a diferentes comisiones dentro de los programas institucionales. Asimismo, se les estipularon horas para investigación y gestión. En este último rubro a través del Programa Integral

de Fortalecimiento Institucional (PIFI), se apoyó a los profesores para que asistieran a congresos tanto nacionales como internacionales. Esto dio pauta para un incremento significativo en la producción de los profesores. En la tabla 6 puede apreciarse el aumento en la productividad del CA.

Tabla 7.5. Producción académica 2007

Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEPE
1	1						Si
2	1						Si
3	3*	3	1	1	2	8	No
4	1	1		1	5	4	Si
5	1	1	1	2	4	2	Si
6							No
7	1		1				Si
	01/09/07						
8	1				1		No
	15/08/07						

Nota. Fuente: Coordinación de Investigación y Posgrado, (2007). Autoevaluación 2007 (p. 1-11).

* Investigaciones en proceso

Por otra parte, en ese año 2007 se reintegra el profesor que realizaba estudios de doctorado y él que cumplía año sabático. Se incorporan dos nuevos miembros, uno con estudios de maestría y uno con estudios de doctorado. Con el objetivo de seguir cumpliendo con la meta de desarrollo propuesta por el CA se diseña un plan de trabajo que contempla:

- Obtención del perfil deseable para los miembros del CA que aún no lo han obtenido.
- El incremento en la participación de proyectos de investigación financiados.
- El incremento de la producción de artículos en revistas arbitradas o indexadas.
- Incorporación de un miembro a SNI.

El resultado de la autoevaluación 2008, muestra que todos los profesores ya cuentan con el perfil deseable. Además, todos los profesores trabajan de manera colaborativa, realizan proyectos de investigación. Los resultados de las investigaciones han permitido tanto las publicaciones en revistas científicas y de divulgación como la participación en eventos nacionales como internacionales.

Aún existen rubros en los que el CA muestra debilidad, siendo la habilitación de los profesores con estudios de doctorado la principal. El siguiente aspecto en el que hay que trabajar es en el establecimiento de redes de colaboración con otros CA afines.

Tabla 7.6. Producción académica 2008

Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEP
1	1						Si
2	1						Si
3	1*			4	5		Si
4	1	5			5		Si
Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEP
5	1			12	5	1	Si
6	1 30/09/08	2			6		Si
7	1						Si
8	1	2					Si
9	1	4			1		Si

Nota. Fuente: Coordinación de Investigación y Posgrado, (2008). Autoevaluación 2008 (p. 1-10).

*** Investigación en proceso**

Plan de trabajo

Para el plan de trabajo 2009 el principal objetivo se concentró en la formación de los profesores del CA para que accedieran a un nivel superior al que ostentaban

en ese momento. Otro objetivo prioritario fue la incorporación de estudiantes de licenciatura y posgrado a proyectos de investigación.

Tabla 7.7. Producción académica 2009

Profesor	Proyecto	Artículo	Libro	Material	Memoria	Tesis	PROMEP
1	1						Si
2	1	2					Si
3	1	1		1	3	1	Si
4	1	2		1	2	2	Si
5	1	1		2	2	1	Si
	01/06/09						
6	1	2		1	2	1	Si
7	1						Si
8	1	2			1		Si
	15/01/09						
	01/02/09						
9	1				2		Si

Nota. Fuente: Coordinación de Investigación y Posgrado, (2009). Autoevaluación 2009 (p. 1-10).
*** Investigación en proceso**

La producción de los miembros del CA, de acuerdo con lo que muestra la tabla 7.8 , se ha incrementado significativamente desde sus inicios en 2003.

Tabla 7.8. CA Lenguaje, Comunicación y Tecnología

Características	2003	2009
Habilitación	1 Doctor/Maestría. Tienen la habilitación académica que los capacita para generar y aplicar el conocimiento.	3 Doctores/ 6 Maestros. Tienen la habilitación académica de profesores de calidad lo que los capacita para tanto para su tarea docente como para realizar investigación.
Docencia y Tutoría	Todos los miembros del CA cuentan con experiencia en docencia.	Todos los miembros tienen experiencia en docencia y participan en programas de licenciatura y posgrado. Además todos los realizan labor tutorial y atienden a un número significativo de alumnos.
Relación con la UJAT	Muestran un alto grado de responsabilidad para con la institución, participando activamente en el ámbito de la docencia	Mantienen un alto grado de responsabilidad para con la institución. Todos cuentan con el reconocimiento de perfil deseable. Colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.
Actividad Académica	Asistencia a congresos, asistencia a cursos disciplinares y pedagógicos	Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en su participación en proyectos de investigación con financiamiento interno y externo. Participan como ponentes o instructores en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente. Participan en diferentes comisiones como la de tutorías o flexibilidad. Publican en revistas indexadas y arbitradas.

Fortalezas, oportunidades, debilidades

Fortalezas

Desarrollo y superación personal y profesional. Esto es constatado en el trabajo general de los profesores en el CA. En este momento el CA cuenta con tres doctores, uno de ellos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Todos los profesores cuentan con proyectos de investigación, los cuales involucran al menos con dos miembros de CA. Existen proyectos de investigación en que concurren otros CA tanto nacionales como extranjeros. Se cuenta con proyectos de investigación con financiamiento interno de la UJAT y un proyecto financiado por CONACYT. Hay un número significativo de publicaciones en revistas arbitradas e indexadas, así como asistencia de los profesores a eventos nacionales e internacionales para socializar los resultados de las investigaciones. Todos los miembros participantes cuentan con el perfil deseable. En el rubro de la docencia los profesores están participando en cuando menos dos programas: uno de licenciatura y uno de maestría. Además de seguir con su labor de tutores, brindando apoyo a aquellos alumnos que lo necesiten.

Mejores o más amplias perspectivas de desarrollo académico. El pertenecer al CA de *Lenguaje, comunicación y tecnología* ha permitido expandir las posibilidades de desarrollo de los profesores. Dentro de otros aspectos, la obtención del perfil deseable los coloca como profesores de calidad con posibilidades reales de mejorar aspirando al grado preferente mediante estudios de doctorado.

Desarrollo de competencias profesionales: docencia, investigación, difusión y gestión. En cuanto a la docencia, entre otras competencias, los integrantes de este cuerpo han desarrollado competencias básicas tales como la capacidad de introducir innovaciones y cambios a su práctica docente. Mejoraron su capacidad para proyectar y organizar tareas fundamentales, a través de las diferentes comisiones a las que pertenecen y así alcanzar objetivos y metas. Además, los miembros del grupo han mejorado la capacidad para motivar, alentar y coordinar los trabajos del grupo.

En cuanto las competencias investigativas, los profesores se habilitaron aprendiendo a buscar información de diferentes fuentes e integrarla a conceptos nuevos. Los docentes adquirieron un razonamiento inductivo-deductivo y un pensamiento crítico. También han desarrollado la habilidad para tratar y evaluar la información que las propias investigaciones arrojan.

En torno a las competencias para la gestión, los profesores adquirieron habilidades de expresión tanto oral como escrita. Esto les permitió participar en eventos con ponencias, presentar resultados de investigación, escribir artículos para revistas, escribir reportes de investigación, entre otras. También adquirieron una serie de competencias que les permite llevar a cabo su labor tutorial.

Oportunidades

Hoy existen las condiciones y compromiso para obtener el grado preferente de varios miembros. Existen miembros dentro del CA con deseos de llevar a cabo estudios de doctorado. Esta decisión ha sido tomada por parte de ellos con la plena conciencia de un doctorado que enriquezca los diferentes PE y las líneas de generación que dichos profesores trabajan.

Se puede incrementar la investigación vinculada a las LGAC. Al inicio de los trabajos del cuerpo académico, le fue difícil a los profesores entender la importancia de generar producción relacionada con las líneas de generación del conocimiento establecidas. En un principio hubo producción de los profesores que no se relacionaba con las líneas de generación y que por lo tanto no se podía atribuir al CA. Hoy en día, la investigación de los PTC está más encaminada a realizar proyectos relacionados con las LGAC.

Incrementar las redes académicas. El pertenecer y trabajar con redes académicas ayuda al desarrollo de los CA ya que favorece la cooperación, intercambio y socialización del conocimiento, pero además permite aprovechar y las ventajas competitivas de los integrantes de las redes para enriquecer el propio trabajo. Por lo que es necesario que el CA se incorpore a más redes.

En el caso particular del CA Lenguaje, Comunicación y Tecnología al estar en formación existe escasa posibilidad para los profesores de llevar a cabo estancias en instituciones con CA en consolidación o consolidados y/o tener profesores de CA consolidados realizando estancias en DAEA-UJAT. De todas formas, hasta el momento el cuerpo académico ha entablado pláticas para formar parte de la Red de Cuerpos Académico de Lenguas Extranjeras (RECALE) y además, en conjunto con grupos colegiados de investigación de universidades canadienses realiza proyectos de investigación conjuntos.

Formación de recursos humanos. Aunque profesores y alumnos de los PE han participado en diversos proyectos del CA, es preciso incorporar a un número mayor de ambos, con el fin de fomentar una cultura investigativa dentro de la comunidad académica. Es importante mantener y aumentar los niveles de participación de profesores y alumnos. En relación a éstos últimos es necesario revisar los lineamientos para abrir más espacios donde sea posible que ellos se titulen por proyecto de investigación.

Debilidades y amenazas

Vinculación con los profesores de los Programas Educativos (PE). Tanto la Licenciatura en Idiomas como la Licenciatura en Comunicación son programas en los que la mayoría de los docentes son profesores de tiempo parcial por lo que no pueden pertenecer a los CA. Esta condición laboral ha dificultado la vinculación entre los miembros del CA y los profesores de los PE. Es necesario generar una estrategia que involucre a los docentes de tiempo parcial en los trabajos del CA, para que el impacto a los programas sea más efectivo y más apegado a las necesidades de dichos programas. Aunque al CA le corresponde liderar las acciones académicas, la administración de la DAEA tiene un papel crucial en la vinculación del CA y los PE.

Afectación a la calidad educativa. Debido a un sinnúmero de tareas que el docente debe cumplir, existe la amenaza de descuidar la función esencial de docencia y que esto impacte de manera negativa la formación

de los estudiantes. Los diferentes compromisos del docente por cumplir la investigación, difusión, gestión, tutoría, hace muy difícil para el profesor dedicar más tiempo a la docencia.

Seguimiento institucional. Se necesita una mayor cooperación entre los integrantes del CA y la administración. Esta vinculación es crucial en términos del seguimiento de los planes de trabajo del cuerpo y su cumplimiento. En los procesos de evaluación, el acompañamiento de la administración es indispensable para que el CA pueda reflejar su desempeño apropiadamente. De igual forma, es imprescindible llevar a cabo análisis conjuntos del resultado de las evaluaciones del CA a nivel federal y que los resultados permitan abrir espacios para el desarrollo del cuerpo académico.

Conclusión

En los siete años de existencia del cuerpo académico este muestra un balance positivo en cuanto al desarrollo profesional de los docentes. Hoy por hoy, éstos cumplen con la mayoría de los requisitos para ser considerados profesores de calidad. Aunque se cuenta con una producción académica significativa donde todos los integrantes participan y colaboran existen áreas de oportunidad donde es posible mejorar. La habilitación de sus profesores con estudios de doctorado debe ser una prioridad. Se puede concluir que el cuerpo académico de Lenguaje, comunicación y tecnología está formado por un grupo de profesores altamente comprometidos con la institución que han incidido positivamente en los programas educativos a los que pertenecen.

Referencias

ANUIES. (1999). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: Autor.

- Centro de Información DAEA, UJAT. Documentos de Autoevaluación. 2005-2006-2007-2008-2009. Citado 20/11/2010
- Diario Oficial de la Nación, Segunda Sección. Secretaría de Educación Pública, Acuerdo 526. Miércoles 30 de diciembre de 2009. p. 74
- Gil, A. M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores, o rehenes? Revista electrónica de Investigación Educativa, Vol. 2, No. 1, pag 100-116. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol2no1/contenido-gil.pdf>
- Guzmán, J. y Guzmán, T. (2004). La transformación del docente al académico. La evaluación y certificación de los académicos por el PROMEP. Ponencia presentada en el 3er Congreso Internacional de Retos y Expectativas de la Universidad, Guadalajara, México. Recuperado de www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/.../m2a02.
- Ibarra, Colado, Eduardo. (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿Es posible pensar en un modelo distinto? Ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior “Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir”, Guadalajara, México. Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%204/Ponencia_80
- Martínez, P. C., et al. (2006) Evolución de los cuerpos académicos en la Universidad de Guanajuato (Acta Universitaria vol. 16 en línea). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41600302>.
- Murrieta-Loyo, G. y Reyes-Cruz R. Capítulo de libro. En prensa. Biblioteca Virtual Iberoamericana y Caribeña. Universidad de Colima. Centro Nacional de Edición Digital y Desarrollo de Tecnologías de Información. Consultado el 02-10-2010 Disponible en Internet: <http://biblioteca.coqcyt.gob.mx/bvic/Captura/upload/CUERPOS-ACADEMICOS-DE-ENSEN-CAPLIB.pdf>

- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. (n.d.). Extraído el 5 de noviembre de 2010 desde <http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=45>
- PROMEP, (2002). Tercera Sección Secretaria De Educación Pública. Reglas de Operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Diario Oficial de la Federación. 13 de marzo de 2002. Consultado el 10/10/2010 Disponible en internet: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- PROMEP, Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. México: Autor.
- <http://www.slideshare.net/cyka232008/programa-educativo-19942000-presentation>
- <http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=45>
- RECALE. (2007). Relatoría: Propuesta de creación de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE), 17 Noviembre 2007, Chetumal, México.
- Romero, M. M. A. (2007). El profesor universitario de hoy: polivalencias y multihabilidades. Revista de Ciencias Humanas. (En línea), No. 36, pag. 147-156. Recuperado de http://www.utp.edu.co/php/revistas/cienciasHumanas/docsFTP/104313revista36_MiguelARomero.
- Rubio Oca, J. (1998). Los retos de la educación superior de fin de siglo. Revista de la Educación Superior, Vol. XXVII (12) Número 105, pag 1-3. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html
- Torres, J. (2009). Análisis de los roles desempeñados por los profesores de la Universidad del Istmo. Ponencia presentada en el I Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores 2010 Recuperado de <http://legacy.main.conacyt.mx:7777/cappa/ponenciasni/oral/1334972>

UNESCO (1998). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, Punto 1 letra h (Conferencia Mundial de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. (1)). Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Capítulo VIII

Sistemas de evaluación y productividad investigativa: estudio de caso con ptc's de la licenciatura de idiomas

Jesús Izquierdo

María del Carmen Sandoval Caraveo

Hilda Eslava Gómez

Verónica de la Cruz Villegas

Antecedentes de la evaluación

La evaluación ha sido concebida como la utilización de cualquier medición sistemática basada en indicadores que arrojen resultados cuantitativos de las actividades y prácticas realizadas en las universidades o instituciones de educación superior (IES) y que engloban a la docencia, investigación, difusión de la cultura y a la gestión institucional, a través de un conjunto de modelos diseñados externamente (Recéndez 2006, citado por Campos, 2009; véase también Escudero, 1980; Livas, 1980; DeCamilloni, 1998; en Cruz, 2007).

El término evaluación surge del proceso de industrialización producido en Estados Unidos en los inicios del siglo XX. Este proceso modificó la organización social, familiar y educativa y tuvo la necesidad de adaptarse a las exigencias del aparato productivo (Aquino, 2006). Los estudios en materia de evaluación en el ámbito educativo abarcan los siguientes periodos, la época Tyleriana (1930), cuya característica principal de su método era centrarse en objetivos definidos.

Posteriormente, surgió la época de la inocencia (1940-1950) caracterizada por la falta de interés en formar profesores competentes y la

falta de objetivos para solucionar problemas del sistema educativo. A fines de 1950 y principios de 1960, se establece la época del realismo donde se dio auge a las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiados por recursos federales. En estos proyectos, la evaluación tenía relación con términos asociados a la utilidad y relevancia provocando cambios que convirtieron a la evaluación en una industria y una profesión.

Al inicio de los años setenta, la evaluación surgió como una profesión distinta a las demás, dándose la formación de especialistas a nivel universitario. En los años ochenta, el proceso evaluador se manifestó con mayor fuerza y de forma más explícita y clara con el advenimiento del neoliberalismo (Campos, 2009). A principios de los noventa, la evaluación tomó una especial importancia y se integró a las políticas generales del sistema educativo, asociándose a programas de compensación salarial (Aquino, 2006).

Modelos de evaluación en la educación superior

En relación a la evaluación en las instituciones de educación superior, Kells (1992, citado por Royero 1997) identificó cuatro tipos o modelos básicos: el modelo americano, el modelo europeo continental, el modelo británico y el modelo escandinavo. Estos modelos se organizan en función de su fin principal y sobre la base de cuatro variables básicas: el propósito de la evaluación, el marco de referencia o base para evaluación, el foco de amplitud de la evaluación y el modelo de procedimientos principales en el sistema.

El modelo americano intenta mejorar los programas institucionales y la evaluación se enfoca en el logro de metas institucionales incluyendo la evaluación programada en la educación, investigación y la administración. En este modelo, la evaluación por pares, sólo en raras ocasiones, se centra en estándares de grado y calificación.

En el modelo europeo continental, la evaluación se centra en el programa académico más que en los servicios administrativos y las

estructuras. En este modelo, se recurre a un equipo externo de evaluación por pares.

El modelo británico pone énfasis en los estándares de los títulos académicos y los establecimientos de criterios de calidad, la apreciación por pares y el uso de indicadores de desempeño es utilizado para el procedimiento de la evaluación. Finalmente, el modelo escandinavo es una variante del modelo europeo continental. Los procesos de autoevaluación institucional se muestran con actividades de rendición de cuentas y un propósito de evaluación externa.

Inga y Velásquez (2005) afirman que la evaluación de la educación superior en Latinoamérica implantadas en la década de los ochenta, así como las leyes que las regulan, son parte de reformas que han resultado de cambios regionales y mundiales y a la difícil situación en que se encuentran estas instituciones.

Dentro de estos cambios, mencionan el avance de la sociedad del conocimiento, la disminución del financiamiento público, las exigencias del mercado a las instituciones de educación superior, la excesiva demanda social que contrasta con las capacidades físicas y económicas y con las verdaderas necesidades profesionales de los países latinoamericanos así como la deslegitimación de las instituciones en su papel como generadoras de conocimiento y del saber crítico, reflexivo y comprometido con su medio social.

Sistemas de evaluación en la educación superior

En México, como en otros países, en la década de 1990 se estableció una relación nueva entre la educación superior y el Estado donde las orientaciones de la política educativa sufrieron un desplazamiento del ámbito de la planeación al de la evaluación. Se perfiló una política educativa en la que se incorporaron temáticas como calidad, eficiencia, pertinencia y equidad

de donde se derivaron los proyectos de desarrollo de las instituciones de educación superior.

Sin embargo, ya desde la década de los ochenta existían estudios de diagnóstico de las universidades latinoamericanas, predominaron los análisis regionales de organismos internacionales como la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); así mismo, el Banco Mundial (BM) elaboró estudios en torno a la eficiencia de los sistemas de educación superior, en relación con los costos, beneficios y rentabilidad de las inversiones en educación en América Latina (Barrón, 2005).

Campos (2009) afirma que la evaluación es producto de una política de dominación y que fue promovida por organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y la OCDE quienes se encargaron de promover reformas educativas en los gobiernos que pertenecen a su institución. Agrega que el BM aplicó una racionalidad económica y junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el BID impulsaron los lineamientos sobre la forma en que la educación superior se debería cambiar en América Latina.

En respuesta a estos cambios, desde los años ochenta, se han desarrollado diversos organismos y sistemas de evaluación para analizar distintos aspectos de la productividad educativa de los profesores universitarios. En el año de 1996, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició en México el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

El objetivo de este programa es mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo y fomentar el desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos (CA). Estos son grupos de profesores de tiempo completo que laboran en universidades públicas, y afines que

comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Además, sus integrantes atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (SEP, 2010).

Este sistema reconoce que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores. Entre estos factores, el más importante es el Profesorado de Carrera con formación completa, capaz de realizar con calidad funciones que les permiten comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores. Estas funciones se relacionan con las actividades docentes del profesorado, la generación o aplicación innovadora del conocimiento, la gestión académica, y la atención a los estudiantes a través de una distribución equilibrada del tiempo. Sin embargo, la distribución de estas funciones debe responder a los requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las IES (Diario Oficial, 2009). Lo que implica, a su vez, distintos criterios de evaluación para los profesores que laboran, por ejemplo, en universidades públicas, escuelas normales, universidades tecnológicas, y universidades interculturales.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado por acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984 y modificado mediante acuerdos publicados en el mismo órgano oficial los días 6 de febrero de 1986, 24 de marzo de 1988, 4 de junio de 1993 y 14 de septiembre de 1995. El objetivo de este sistema es contribuir a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar.

A través de la evaluación de la productividad de los investigadores de las instituciones de educación superior, los centros de investigación del sector público, e instituciones de carácter privado, el SNI promueve y fortalece la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en cualquiera de sus ramas y especialidades en el país.

La evaluación de la productividad de los investigadores se realiza a través de pares y, al obtener un resultado favorable, el sistema otorga el nombramiento de investigador nacional en uno de 5 niveles posibles: Candidato, I, II, III y Emérito. La evaluación del investigador es realizada por pares, miembros del SNI con nivel III, procedentes del área del conocimiento del investigador y de una subdisciplina congruente con la naturaleza investigativa del trabajo a evaluar. En paralelo al nombramiento, se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel otorgado (CONACYT, 2010). Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento, se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel otorgado (CONACYT, 2010).

Otro programa diseñado para evaluar el desempeño de los profesores investigadores es el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) creado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) con la finalidad de conocer la dedicación y permanencia de las actividades propias del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Este proceso de evaluación ha permitido, hasta cierto punto, desmembrar relación salarial entre las IES y los profesores investigadores, ya que este sistema de evaluación permite a los profesores mantener un salario base que se complementa con una beca individual cuyo monto depende de los resultados obtenidos en la evaluación.

Este salario “indirecto” proveniente de las becas no forma parte de las prestaciones contractuales. A este esquema de regulación salarial se le ha denominado “deshomologación”, donde cada profesor investigador tendrá un salario diferente con base en sus esfuerzos y atributos que logren ser evaluables y que se orienten a las actividades preferentemente establecidas a nivel institucional (*Campos, 2009*).

En la educación superior, además de los procesos de evaluación del profesorado, se efectúan procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos. Estos últimos son más amplios en virtud de que no sólo evalúan al profesorado considerando los rubros anteriores, sino también al

programa educativo, los perfiles de egreso de los estudiantes, el impacto del profesorado en el programa educativo y la consistencia interna entre todos estos aspectos. En la evaluación de los programas educativos encontramos a los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores.

Los CIEES son nueve cuerpos colegiados, integrados por distinguidos académicos de IES representativos de las diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones. Dentro de sus objetivos se encuentran:

- Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación;
- Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales (CIEES, 2011).

Los programas educativos que han logrado resultados satisfactorios a través de los CIEES, pueden posteriormente solicitar su evaluación ante un organismo acreditador. Al respecto, Martínez, (1997) define la acreditación como un mecanismo para determinar el nivel global de una IES, una certificación de la calidad académica de un programa o unidad, o un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. Agrega que la acreditación puede ser institucional o de programas (especializada);

la primera significa que se ha evaluado y verificado, que tiene objetivos bien definidos, recursos apropiados y una capacidad instalada estable para ofrecer servicios educativos de calidad además de satisfacer estándares de funcionamiento; la segunda examina un programa académico de forma puntual en determinados campos profesionales o disciplinas.

En el caso de los programas de pre-grado, o licenciaturas, relacionados con el área de los idiomas, los procesos de acreditación los realiza en Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). El objetivo del COAPEHUM es “evaluar y acreditar los procesos educativos de los programas de humanidades de las IES por medio del reconocimiento de su papel en la formación de universitarios críticos, creativos, responsables y competentes en el marco de los diversos desafíos nacionales e internacionales y como programas de calidad. (COAPEHUM, 2008).” El proceso de acreditación se realiza en tres etapas:

1. Formalización del proceso de acreditación y auto-evaluación por parte del PE a partir de un instrumento otorgado por el organismo acreditador.
2. Análisis de la información recolectada durante la auto-evaluación y en caso de proceder a la acreditación, organización de la visita de un comité de evaluación. Finalmente,
3. Visita del comité evaluador y dictamen.

Desarticulación de la evaluación de la educación superior

En relación al objeto y finalidad de la evaluación en los sistemas presentados anteriormente, Díaz (2005) afirma que la evaluación son procesos centrales de control y regulación de la reforma del Estado y de la educación superior. El autor señala que la evaluación es un poderoso instrumento de intervención del Estado para ejercer el control en las instituciones a través de evaluaciones

presentadas como objetivas centradas en desempeños o resultados cuantificables con el objeto de establecer comparaciones.

Barrón (2005), a su vez, argumenta que los diversos programas de evaluación establecidos para la educación superior carecen de articulación entre sí e indica que si bien se está avanzando en torno a la articulación de estos sistemas, en ocasiones, sus indicadores de evaluación son opuestos entre sí. Tal desarticulación propicia duplicación de esfuerzos, poco intercambio de información, carencia de datos sistematizados y falta de unidad en los criterios. De esta forma, cada propuesta de evaluación ha caminado por sus rutas, cada programa ha ido definiendo paulatinamente sus estrategias de acción y, en ese sentido, se ha generado un proceso de maduración, pero sin vistas a una estrategia integral para la educación superior en su conjunto (Barrón, 2005).

Respecto a las evaluaciones en la educación superior, Menéndez (2008), al referirse a las deficiencias que afectan al conjunto de los programas de evaluación mexicanos, señala que la inexistencia de un único sistema de evaluación de la educación superior afecta la eficiencia en la calidad, ya que la integración de las acciones evaluadoras es un punto clave en este concepto. El autor señala, por ejemplo que la desarticulación de los programas evaluadores exige de la comunidad universitaria un esfuerzo económico y humano racionalizado y propicia el desvío de las actividades académicas.

Además, la temporalidad anual de los programas de evaluación hace imposible que los programas cumplan con la finalidad encomendada. También, la desarticulación entre los sistemas de evaluación conlleva a la falta de tiempo para preparar a conciencia planes institucionales o proyectos académicos y analizar a detalle los resultados de las evaluaciones. Incluso, cuando el volumen de trabajo y la premura del tiempo afectan tanto al objeto de evaluación como al agente evaluador, el procedimiento corre un riesgo cierto de ser no sólo ineficaz en relación a sus fines, sino también injusto.

Díaz Barriga (2008), por su parte afirma que la evaluación mexicana se califica como una acción compulsiva, donde existen diferentes programas

para calificar la misma actividad, descuidando la desarticulación entre ellos. La información generada por estas evaluaciones no es objeto de retroalimentación institucional, y está estrechamente vinculada a la asignación de recursos extraordinarios para las instituciones o de complemento salarial para los académicos.

Objetivo del estudio

En virtud de las afirmaciones hechas por estos autores en torno a los efectos de la desarticulación en los procesos de evaluación de la actividad académica de los profesores universitarios y considerando la experiencia propia de los autores de este trabajo al participar en tales procesos de evaluación, el objetivo de este estudio fue analizar, a través de un diseño descriptivo, la variabilidad en los resultados de cuatro sistemas de evaluación académica, a partir de la productividad investigativa de profesores de tiempo completo de la Licenciatura en Idiomas en CA de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

Se entenderá como productividad investigativa, todas las acciones y productos relacionados con los procesos de investigación científica tales como participación en proyectos de investigación con registro institucional; redes nacionales e internacionales de colaboración investigativa; dirección de tesis; publicaciones y ponencias que resulten de un proyecto de investigación.

Participantes

Los datos fueron recolectados de un profesor y ocho profesoras de Tiempo Completo (PTs) de la Licenciatura en Idiomas. Estos contaban de una edad promedio de 49 años y estaban adscritos a uno de los siguientes tres CA de la División Académica de Educación y Artes (DAEA): Cuerpo Académico

en Formación CAEF: Lenguaje, Comunicación y Tecnología (n = 4), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC): Educación y Procesos Discursivos (n = 4) y CAEC: Educación, Cultura e Innovación (n = 1). Todos los participantes contaban con productividad investigativa en sus CA y dos de ellos habían fungido como líderes de sus CA en distintos periodos.

Los PTC contaban con una antigüedad que oscilaba entre los 13 y 26 años en la universidad. En cuanto a su habilitación, uno poseía el grado de maestría en Docencia y tres el grado de maestría en educación, realizadas en la UJAT; dos contaban con una Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés, realizada a distancia en universidades del Reino Unido; dos se encontraban cursando el primer año de estudios doctorales en educación en modalidad semi-presencial en México; una profesora había realizado estudios doctorales en educación en modalidad semi-presencial en Cuba; y un profesor contaba con estudios doctorales en adquisición-enseñanza de segundas lenguas, realizados de manera presencial en una universidad canadiense.

Todos los participantes contaban con Perfil PROMEP y recibían la beca del Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED); además, dos habían pertenecido al Sistema Estatal de Investigadores, y uno tenía nombramiento del SNI, Nivel Candidato.

Datos

Los datos fueron recolectados durante el proceso de auto-evaluación para la acreditación de la Licenciatura en Idiomas por el COAPEHUM durante el 2010. Todos los estos profesores accedieron a que los datos reportados durante el proceso de acreditación fueran usados en el presente escrito. Durante la acreditación, los datos fueron recolectados para la construcción del criterio 4, Investigación. Para tal efecto, se recolectaron evidencias relacionadas con la productividad investigativa del 2005 al 2010 de los PTC. Estas evidencias se relacionaban con los siguientes indicadores: proyectos de investigación sin

financiamiento, con financiamiento interno, y financiamiento externo; redes nacionales e internacionales; dirección de tesis de nivel licenciatura, maestría y doctorado; publicaciones en memorias, revistas arbitradas, indizadas, y libros; así como ponencias en congresos institucionales, nacionales, e internacionales.

Organización y análisis de los datos

En este estudio, se empleó un diseño exploratorio. Los datos reportados por los participantes fueron organizados y contabilizados, de acuerdo a categorías emanadas de los indicadores de los sistemas de evaluación bajo cuestión: PROMEP, SNI, ESDEPED, y Criterio 4 del COAPEHUM.

PROMEP. Como resultado de la evaluación del PROMEP, los PTC reciben un reconocimiento consistente en un nombramiento de Perfil Deseable con duración de tres años emitido por la SEP. En el caso de las universidades públicas, este nombramiento reconoce un desarrollo equilibrado en las actividades de docencia, productividad académica, gestión académica y dirección individualizada y tutorías.

En el caso de la actividad investigativa, ésta se contempla en los rubros de productividad académica y dirección individualizada. En la productividad académica, se consideran los proyectos de investigación registrados, independientemente de su fuente de financiamiento, y la producción. Ésta engloba diferentes tipos publicaciones y ponencias, independientemente de su naturaleza y características. En la dirección individualizada, se contemplan tanto las tesis en progreso como las concluidas durante el periodo en cuestión.

El SNI, evalúa la productividad de los investigadores de las instituciones de educación superior, los centros de investigación del sector público, e instituciones de carácter privado. Con base en los resultados de dicha evaluación, el CONACYT rechaza o acepta la integración del investigador

en uno de los 5 niveles posibles del SNI. Los criterios de evaluación varían acorde con el área de conocimiento y el nivel otorgado al aspirante. En el caso de la productividad de los investigadores en el área de lenguas, los criterios internos de evaluación corresponden al Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta.

En virtud de que el nivel máximo de SNI reportado en la población de participantes fue el nivel Candidato, sólo se consideran los indicadores acordes a este nivel. Para la obtención del nivel Candidato, el investigador deberá contar con el grado de Doctor y tener, en los tres años anteriores a la fecha de solicitud, un mínimo de un artículo como autor único o primer autor en revistas científicas indizadas y circulación nacional o internacional o capítulo de libro de investigación en editoriales de reconocido prestigio científico y académico, o dos trabajos como coautor en revistas científicas indizadas nacional o internacional dentro de una misma línea de investigación.

Para los niveles subsiguientes, los criterios de evaluación aumentan en relación al número de publicaciones en revistas indizadas, dirección de tesis, proyectos con financiamiento, participación en congresos de investigación, y redes, entre otros.

ESDEPED. Como se explicó anteriormente, esta evaluación se enfoca en tres rubros: La calidad académica; la dedicación a la docencia; y la permanencia en las actividades de la docencia. La calidad académica, a su vez, contempla: superación y grado académico, calidad en la docencia, calidad en la investigación, calidad en tutoría y asesoría, y participación en grupos colegiados.

Para el análisis de la productividad investigativa reportada en el presente escrito, de los rubros del ESDEPED, se consideraron los indicadores de la sección 3 “Calidad de la investigación”: participación nacional o internacional como ponente en conferencias, foros u otros eventos académicos y de investigación (Puntos 3.1 y 3.2, UJAT, 2011, p. 23); publicaciones y divulgación en memorias, revistas arbitradas/indizadas nacionales, revistas arbitradas/indizadas internacionales, capítulos de libros, libros (Punto 3.3, UJAT, 2011,

p. 23); y participación en proyectos de investigación sin financiamiento, con financiamiento interno, con financiamiento externo (Puntos 3.6., 3.7, 3.8 UJAT, 2011, p. 24). En cuanto a la sección de calidad en la tutoría y asesoría, en este trabajo, se consideró exclusivamente el indicador relacionado con “Asesorías de Tesis Concluidas” (Punto 4., UJAT, 2011, p. 25).

Auto-evaluación COAPEHUM, Criterio 4: Investigación. Los datos analizados en este estudio provinieron de la auto-evaluación de la productividad investigativa realizada por los autores durante el proceso de acreditación de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT por el COAPEHUM. Esta auto-evaluación se efectuó entre Febrero y Junio del 2010. Durante tal auto-evaluación, los docentes del programa educativo a ser evaluado para su acreditación, recolectaron datos que les permitieran analizar la vida académica de su programa educativo a partir de nueve criterios.

En el caso de la productividad investigativa de los PTC del programa educativo adscritos a CA reconocidos por PROMEP, ésta se evaluó a través de 24 indicadores del Criterio 4, Investigación. Para efectuar la auto-evaluación en este criterio, primeramente, los autores agruparon los datos reportados por los PTC en cinco rubros generales: proyectos de investigación, redes, dirección de tesis, publicaciones y ponencias.

En investigación, se consideraron los proyectos sin financiamiento, con financiamiento interno, y con financiamiento externo, así como el papel del investigador como responsable o colaborador.

En redes, se consideró la participación de los PTC a nivel nacional o Internacional. En dirección de tesis, se consideraron las tesis concluidas de nivel Licenciatura y Maestría.

En cuanto a las publicaciones, se contabilizaron los capítulos de libros, libros, memorias en extenso, artículos arbitrados, artículos indizados y el papel del investigador como responsable o colaborador. En cuanto a las ponencias, éstas se consideraron institucionales, nacionales e internacionales y el rol del investigador como responsable o colaborador.

Resultados

Los resultados obtenidos en relación a la productividad investigativa de los profesores, se presentan por cada sistema de evaluación.

Tabla 8.1. Análisis de la Producción Investigativa de los PTC a partir de PROMEP

CA	PTC	Publicaciones y Ponencias)	Investigación	Tesis
A	1	19	5	
A	2	28	3	2
A	3	13	2	
A	4	2	1	
B	1	1	3	2
B	2	5	3	
B	3	7	4	
B	4	5		
C	1	9	4	2
	Total	89	25	6

A partir de los criterios de PROMEP, los resultados de la evaluación de la productividad investigativa, presentados en la tabla 8.1, nos sugieren que todos los PTC cumplen con producción académica. No obstante, un 70% de esta producción se concentra en el CA A (62/89). De manera tácita, en este CA, encontramos a los tres PTC con la productividad más alta, la cual representa un 67% de la productividad académica global reportada ante PROMEP.

El cuarto PTC con la productividad más alta proviene del CA C. Es importante hacer notar que la suma de la productividad de estos 4 PTC constituye el 77% toda la productividad reportada por los 9 PTC de la Licenciatura en Idiomas. Con respecto a proyectos de investigación, el CA A reporta el más alto número (11), seguido de manera muy cercana por el CA B (10). En relación a la dirección de tesis, sólo tres PTC reportaron igual número de tesis, estos tres profesores de CA distintos.

Tabla 8.2.- Análisis de la Producción Investigativa de los PTC a partir de SNI

CA	PTC	Dr.	Artículo Indizado			Proyecto con Financiamiento	Tesis	
			Autor único	Primer autor	Co-autor	Resp.	Lic.	Mtría.
A	1							
A	2	Sí	1	1	1	1	1	1
A	3	No						
A	4	No						
B	1	No					1	1
B	2	No						
B	3	No						
B	4	No						
C	1	Sí				1	1	1
Total		2	1	1	1	2	3	3

A partir de los criterios del SNI, la evaluación de la producción investigativa de los PTC, nos permiten constatar que, de los 9 PTC, sólo dos cumplen con el nivel de habilitación requeridos por el sistema de evaluación. No obstante, si bien ambos PTC reportaron dirección de proyectos con financiamiento y supervisión de tesis, sólo un PTC del CA A cuenta con la producción requerida; es decir, una publicación indizada como autor único o dos publicaciones indizadas en co-autoría.

Tabla 8.3.- Publicaciones y Ponencias a partir del ESDEPED

CA	PTC	Publicaciones					Ponencias		
		CL	LB	ME	AN	AI	It	Ns	Is
A	1			5	1	1	8		4
A	2			5	2	4	8		9
A	3			2			8	1	2
A	4		2						
B	1							1	
B	2						4		1
B	3			7					
B	4						5		
C	1	1		7	4	1		3	5
Total		1	2	26	7	5	33	5	21

CL: Capítulo de libro, LB: Libro, ME: Memorias en Extenso, AN: artículo en revista nacional arbitrada/indizada; AI: artículo en revista internacional arbitrada/indizada; It: Ponencia institucional; Ns: Ponencia nacional; Is: Ponencia internacional.

Tabla 8.4.- PTC en Investigación y Dirección de Tesis a partir del ESDEPED

CA	PTC	Investigación por Tipo de Financiamiento						Tesis	
		Ninguno		Interno		Externo		Lic.	Mtría.
		R	C	R	C	R	C		
A	1		4		1				
A	2	1	1	1				1	1
A	3	1	1						
A	4	1							
B	1	2	1					1	1
B	2		3						
B	3		2				2		
B	4								
C	1	1	1	1			1	1	1
Total		6	13	2	1		3	3	3

La evaluación, a partir de los criterios del ESDEPED, nos muestra que 59 de los productos reportados por los PTC se relacionan con ponencias, en tanto que 41 productos se vinculan con la publicación. De las ponencias, 56% son el resultado de participaciones al interior de la institución (33/59). 36% están clasificadas como ponencias internacionales (21/59). No obstante, la mayoría de estas ponencias fueron realizadas en México, en eventos de carácter internacional. El 8% restante son ponencias de carácter regional (5/59).

En las publicaciones, 63% de éstas (26/41) son el resultado de memorias en extensos. Los otros tipos de publicaciones generadas por los PTC se generan sólo en los CA A y C. Estas publicaciones, en orden descendente, las constituyen artículos arbitrados nacionales, artículos arbitrados internacionales, libros y capítulos de libros.

En relación a proyectos de investigación, en el ESDEPED, la mayoría de los registros se localizan en proyectos sin financiamiento: 13 registros como colaboradores y 6 registros como responsables. En proyectos con fondos de investigación, sólo encontramos dos PTC como directores de proyectos con financiamiento interno.

El resto de los registros corresponde a la participación de los PTC como colaboradores en proyectos con financiamiento externo (3) y financiamiento interno (1). En cuanto a la dirección de tesis, sólo encontramos reportes de tres profesores, quienes supervisaron, cada uno, una tesis de licenciatura y otra de maestría.

Los indicadores del Criterio 4, del COAPEHUM, revelaron el mismo patrón de conducta que el ESDEPED en cuanto al registro de proyectos de investigación. La mayoría fueron casos en proyectos sin financiamiento: 13 registros como colaboradores y 6 registros como responsables.

En relación al análisis de los proyectos con fondos de investigación, sólo encontramos dos PTC como directores de proyectos con financiamiento interno. En tanto que, los otros registros correspondieron a la participación de los PTC como colaboradores en proyectos con financiamiento externo (3) y financiamiento interno (1).

Al analizar la colaboración de los PTs con instituciones externas a la UJAT, se detectó que sólo tres profesores colaboraban en redes internacionales y un PTC en una red nacional. En cuanto a la relación entre los proyectos de investigación y las tesis supervisadas, se observó que las tres tesis de licenciatura y las tres tesis de maestría reportadas por los 3 PTC se encontraban directamente vinculadas con los proyectos de investigación.

Tabla 8.5.- Participación de los PTC en Investigación, Redes y Dirección de Tesis

CA	PTC	Investigación por Tipo de Financiamiento						Red		Tesis	
		Ninguno		Interno		Externo		Nacional	Internac.	Lic.	Mtría.
		R	C	R	C	R	C				
A	1		4		1				1		
A	2	1	1	1					2	1	1
A	3	1	1								
A	4	1									
B	1	2	1							1	1
B	2		3								
B	3		2			2					
B	4										
C	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1
Total		6	13	2	1	3	1	4	3	3	3

R: Responsable, C: Colaborador

Tabla 8.6. Participación de los PTCs en Publicaciones y Ponencias

CA	PTC	Publicaciones										Ponencias						
		CL		LB		ME		AA		AI		It		Ns		Is		
		R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	
A	1					3	2		2			2	6				2	2
A	2					2	3	1		4	1	5	3				5	4
A	3						2					6	2			1	2	
A	4			2														
B	1													1				
B	2											3	1				1	
B	3					1	6											
B	4											5						
C	1	1				7		5							2	1	5	
Total		1		2		13	13	6	2	4	1	21	12	3	2	15	6	

CL: Capítulo de libro, LB: Libro, ME: Memorias en Extenso, AN: artículo en revista nacional arbitrada/indizada; AI: artículo en revista internacional arbitrada/indizada; It: Ponencia institucional; Ns: Ponencia nacional; Is: Ponencia internacional.

En relación al análisis de las publicaciones y ponencias, los indicadores del Criterio 4 del COAPEHUM apuntan a una disparidad en la productividad de los CA. En la Tabla 4b, por ejemplo, se observa que la producción de publicaciones y ponencias se concentra en el CA A. Tanto en los resultados globales, como al interior de los CA, se observa que las publicaciones de los PTC van, en orden descendente, de memorias en extensos, artículos arbitrados, artículos indexados, libros a capítulos de libros. A excepción de las memorias en extenso, donde se observa un igual número de participaciones como primer autor o colaborador, en los demás tipos de publicaciones, los PTC muestran una tendencia a publicar principalmente como primer autor o autor único.

En cuanto a las ponencias, en orden descendente observamos en la Tabla 8.6, la participación de los PTC en ponencias institucionales, internacionales y nacionales. En todos estos tipos de ponencias, los PTC reflejan una tendencia a participar como primer autor o autor único.

Discusión

Este estudio comparó los resultados de cuatro sistemas de evaluación con respecto a la productividad investigativa de los PTC de la Licenciatura en Idiomas adscritos a los CA de la DAEA. Congruente con los supuestos del estudio, los resultados obtenidos en cada sistema de evaluación variaron con respecto al trabajo investigativo de los PTC. En síntesis, los resultados revelaron distintos patrones de productividad. Primero, en orden ascendente, la productividad de los profesores se vio favorecida en el SNI, COAPEHUM, PROMEP, y ESDEPED. El SNI constituyó el sistema menos favorable para evaluar la productividad investigativa de los PTC participantes. No obstante, en el sistema de evaluación PROMEP, se pudo constatar que todos PTC cumplían con los requisitos mínimos para obtener la distinción que otorga este organismo.

Segundo, se observaron distintos niveles de productividad en los CA; específicamente, la productividad fue en aumento del CA B, CA C, al CA A. Tercero, los sistemas de evaluación que previeron un análisis más detallado de la productividad académica de los PTC fueron el ESDEPED y el COAPEHUM. En ambos sistemas, se observó una preferencia por la participación en ponencias por encima de las publicaciones. Al interior de las ponencias, predominaron las ponencias institucionales. En el rubro de las publicaciones, las memorias en extenso constituyeron la forma más frecuente de publicación y se denotó una debilidad en relación a las publicaciones indexadas y la producción de libros.

La variabilidad en los resultados obtenidos a través de los cuatro sistemas de evaluación proporcionan evidencias de la falta de homogeneidad en los criterios de evaluación de los distintos sistemas, tal y como lo argumentó Barrón (2005). Esta variabilidad se explica, desde la naturaleza misma de cada sistema de evaluación. El sistema PROMEP, por ejemplo, busca favorecer la participación de los docentes universitarios en la generación y divulgación del trabajo investigativo. En este sentido, los criterios de evaluación PROMEP no

ponderan a través de los distintos productos que puedan emanar de la práctica investigativa. No obstante, el SNI se enfoca en la formación de investigadores de alto rendimiento. Por lo tanto, los productos investigativos sometidos a un mayor grado de rigor científico conllevan a un mejor resultado.

Por su parte, el ESDEPED y el COAPEHUM, al contar con una amplia diversidad de criterios de evaluación, examinan de manera más detallada los distintos productos generados durante el diario trabajo investigativo de los PTC. No obstante, el ESDEPED a diferencia del COAPEHUM, es un sistema de evaluación que, al interior de un criterio de evaluación, permite al PTC compensar su falta de productividad en un rubro con la productividad en otro. Por ejemplo, la posible pérdida de puntaje que podría enfrentar un PTC por la falta de publicaciones en revistas arbitradas, se compensa con la generación de memorias en extenso. No obstante, en el COAPEHUM, dicha compensación a través de los rubros no es factible, ya que los indicadores al interior de cada rubro de evaluación se complementan entre sí.

Otra característica distintiva de los sistemas de evaluación que explica la variabilidad de los resultados la constituye la necesidad del profesor de tal evaluación y su impacto en su vida académica (véase Maslow, 1943). Por una parte, el ESDEPED, a diferencia de los otros sistemas de evaluación, conlleva a una remuneración tangible directa, a corto plazo para el PTC correlacionada, de manera conceptual, con el grado de productividad. Con excepción del SNI, los otros sistemas de evaluación sólo representan una remuneración de tipo honorífica; sin que ésta se correlacione con el grado de productividad académica del PTC. Además, la diversidad de los aspectos evaluados en el ESDEPED y su proporcionalidad con la remuneración otorgada al PTC puede conllevar a un impacto positivo en PROMEP ó COAPEHUM.

En otras palabras, el posicionamiento de un PTC en el nivel alto del ESDEPED representa, en principio, un rendimiento favorable del PTC en los distintos aspectos de su práctica como profesor. Esto a su vez, le permitiría cubrir los rubros generales del PROMEP y los distintos criterios del COAPEHUM. La evaluación del SNI, sin embargo, es una evaluación enfocada en productos

científicos de alta especialización, los cuales, para su generación, requieren una concentración de esfuerzos en un área particular de su práctica universitaria. Dicha concentración, eventualmente, podría representar una correlación negativa con otras áreas de su actividad académica, y por ende, con la diversidad de criterios a cubrir en los otros sistemas de evaluación.

De los supuestos generados en las secciones anteriores de la discusión y del carácter cuantitativo de este estudio, se desprenden distintas áreas a explorar en futuras investigaciones relacionadas con la desarticulación de los sistemas de evaluación y la productividad de los PTC. Primero, en el presente estudio, de manera descriptiva, se analizó cuantitativamente la variabilidad en los resultados de los distintos sistemas de evaluación. Dicha variabilidad de acuerdo a Díaz Barriga (2008), se debe a que la evaluación se ha convertido en la instancia que norma, a través de los diversos criterios establecidos en los diferentes programas, el deber ser institucional.

En un estudio próximo, además de documentar dicha variabilidad de manera cuantitativa, sería importante analizar, la relación entre tal variabilidad y el posicionamiento del PTC en torno a su desempeño académico y su productividad. ¿Los resultados obtenidos en estos sistemas de evaluación se deben, entonces, a un posicionamiento académico que es el resultado de decisiones y convicciones propias de los PTC? ¿Qué variables influyen en tal posicionamiento? ¿Están conscientes los PTC de las ventajas y desventajas que tal posicionamiento representa para su desarrollo académico, sus CA, la institución, e incluso sus estudiantes? Las respuestas a estas preguntas proporcionarían evidencias empíricas en torno al impacto que la desarticulación de estos sistemas tiene en las decisiones del PTC y la vida académica de sus programas educativos y sus universidades.

Durante la organización y análisis de los datos, una situación que atrajo nuestra atención fue la falta de sensibilidad de los sistemas de evaluación en torno a la congruencia de la productividad de los PTC y sus programas de estudio. Observamos, por ejemplo, que en los sistemas de evaluación como el ESDEPED y el PROMEP, el número de productos considerados en

los rubros evaluados era satisfactoria. Sin embargo, en algunos casos, la relación entre tales productos y los campos disciplinares y las necesidades del programa educativo de los PTC era poco perceptible. Es decir, aún cuando cuantitativamente algunos PTC satisfacían los criterios del sistema de evaluación, cualitativamente la génesis de su producción presentaba una tenue vinculación con la Licenciatura en Idiomas o las LGAC de sus CA.

Esta situación, nos permite sugerir que futuros trabajos de investigación relacionados con los sistemas de evaluación y la productividad de los PTC de un cierto programa educativo, deben también tomar un enfoque cualitativo para examinar el vínculo entre la evaluación de la productividad de los PTC y sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, así como entre la evaluación y el impacto de la productividad y el PE del PTC. Preguntas a responder podrían ser ¿Examinan los sistemas de evaluación la congruencia entre los proyectos de investigación, publicaciones, ponencias, etc. de los PTC y las líneas de generación y aplicación del conocimiento de sus CA? ¿Qué mecanismos emplean los sistemas de evaluación para documentar, de manera tácita y explícita, la congruencia entre los productos generados y las líneas de investigación que fortalecen el programa educativo? ¿Los resultados obtenidos en tales sistemas de evaluación permiten al PTC construir y fortalecer la vinculación entre su productividad académica y el programa educativo al cual pertenece? Las respuestas a estas preguntas nos permitirían entender el grado con el cual los sistemas de evaluación permiten la contextualización de los productos evaluados y su impacto en los contextos educativos.

Conclusión

Los resultados obtenidos en el presente trabajo nos permitieron aportar evidencias cuantitativas en torno a la desarticulación de los sistemas de evaluación, y la forma en que tal desarticulación conlleva a una variabilidad en los resultados de cuatro sistemas para evaluar el trabajo investigativo de

un grupo de PTC de la UJAT. Por una parte, estos resultados nos permitieron constatar que tal variabilidad posiciona a la productividad de un PTC con respecto a otro, y de un sistema de evaluación en relación a los demás. No obstante, la naturaleza cuantitativa del estudio nos impidió profundizar en torno a dos aspectos importantes de la evaluación:

1. el impacto de tal variabilidad en la percepción que el PTC tiene de su vida universitaria y
2. la capacidad de los sistemas de evaluación para determinar el impacto cualitativo de los productos evaluados en el contexto educativo del PTC. Consideramos, que el desarrollo de futuras investigaciones con respecto a estos puntos, nos permitirán entender el grado con el cual los sistemas de evaluación contribuyen a fortalecer la vida académica universitaria de los PTC y el impacto de su productividad académica en su contexto educativo.

Referencias

- Aquino, S.P. (2006) Reflexiones en torno a la evaluación de profesores en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Perspectivas Docentes*. 31, pp. 51-60
- Barrón, C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década delosnoventa. *Perfiles Educativos*, 27, 108. Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S018526982005000100004&script=sci_arttext
- COAPEHUM (2008). Sitio del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. Recuperado de: <http://www.coapehum.org/index1.html>

- Campos, G. (2009). La evaluación de los docentes en la educación superior. Asunto en manos de los happy few. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp.1-9
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (2010) Recuperado de http://www.conacyt.mx/SNI/Index_SNI.html
- Cruz, M. (2007). Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona: España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf?sequence=1>
- Diario Oficial de la Federación. (2009, 30 de diciembre). ACUERDO número 526 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Segunda Sección, p. 3. Recuperado de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2010.pdf
- Dias, J. (2005). Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos Tercera Época*, XXVII, 18, pp. 31-44. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210803.pdf>
- Díaz, A. (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. ANUIES-Plaza y Valdés-UNAM. México.
- Inga, M.G., Velásquez, D. (2005). La evaluación y acreditación de la calidad en las nuevas leyes de educación superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Martínez, E. (1997). La evaluación de la educación superior. En E. Martínez y M. Letelier (eds.). *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396
- Méndez, J.L. (2008). La evaluación de la educación superior mexicana a examen. (Díaz Barriga, A. (coord.); Barrón Tirado, C.; Díaz Barriga Arceo; F. (2008).

Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. México, D.F. UNAM-ANUIES-Plaza y Valdés). Revista Observar. 2, pp.96-104. Universidad de Barcelona.

Royero, J. (1997). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. pp. 1-13. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/unmsm2021/documentos/educacionevaluacion.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2010). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2011) Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). Villahermosa, MX: UJAT.

Capítulo IX

Los cuerpos académicos como política de desarrollo en la educación superior de México

*Pedro A. Sánchez Escobedo
Jesús Pinto Sosa*

Introducción

En este capítulo se analizan los retos administrativos y los cambios necesarios para el desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA), se identifican estructuras institucionales, políticas de desarrollo y procesos internos de gestión que subyacen al movimiento de los CA en la Educación Superior (ES). Se vislumbra la necesidad de avanzar las políticas de gestión de los CA para coadyuvar a la transformación administrativa y logística de las Instituciones de Educación Superior (IES), en el sentido de que los CA sean la semilla de las estructuras departamentales, que organizadas en campos o divisiones, muestren mayor eficiencia, calidad y trascendencia que las estructuras actuales basadas en el modelo francés de Facultades del siglo XIX. Se argumenta que los CA son una posibilidad real de incrementar la vida colegiada, las decisiones académicas consensuadas y así desplazar a las tradicionales estructuras burocráticas de gestión institucional, basadas en la conservación del status quo y el mantenimiento de una estructura de poder basada en lealtades personales, directrices de arriba-abajo, e intentos de control de grupos e ideas, practicas contraria a la mejor práctica educativa.

Antecedentes

Los CA son grupos de profesores de tiempo completo (PTC) que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden programas educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales. De acuerdo a Clark (1998), el CA es una celda dual en la que un académico pertenece a un campo profesional, una disciplina o una asignatura y a una institución, compartiendo entre sus integrantes un conjunto de objetivos y metas académicas que incluyen las funciones sustantivas en una institución como son: la investigación, la docencia y la difusión del conocimiento. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

Pese al crecimiento vertiginoso de políticas específicas en educación superior en torno a la organización, funcionamiento y evaluación de los CA es relativamente pobre la emisión de publicaciones respecto al estado del arte de los CA en México, por lo que resulta indispensable la reflexión que sobre los administradores y gestores de los mismos tienen las diversas políticas nacionales y como los procesos internos institucionales se entretujan para facilitar la conformación de los CA y su tránsito hacia su consolidación.

Para una adecuada gestión de los CA, los administradores de la educación superior deben reconocer las influencias externas claves, al tiempo de las fuerzas y condiciones institucionales internas. De acuerdo a Kaufman (1990), el éxito de la gestión educativa depende de la validez de los datos para identificar los problemas que se afrontan y de la objetividad de la planificación de estrategias dentro de un marco sistemático.

En esta tesitura, se analiza el modelo norteamericano de organización departamental académica, sugiriendo que el cuerpo académico -como estructura organizacional- podría estar modelando los esfuerzos de las

diferentes instancias incentivadoras del cambio institucional que pueden facilitar el enfoque a una producción académica de calidad y a la cooperación como el intercambio académico y desde luego la reducción de costos, el incremento de la calidad y la optimización de los procesos de investigación afines a este modelo de gestión institucional.

Fuerzas externas

Un primer plano de análisis puede ser las múltiples fuerzas inductoras de cambio en las universidades públicas estatales como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), las evaluaciones de los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y los resultados del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre muchas de las influencias externas que moldean la política de educación superior en el país y cuyos dineros asociados incentivan de manera eficiente la adopción de políticas emanadas de instancias centrales, específicamente desde la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este contexto los CA parecen haber sobrevivido a varios sexenios, emanando del concepto de academias en los 90, hasta su estatus más o menos formales como estructuras de gestión institucional reconocidas.

La influencia externa de muchas instancias es importante para moldear la conformación, evolución e impacto de los CA. Y queda claro para las autoridades de las IES, que la posesión de Cuerpos Académicos Consolidados (CAC) se asocia a más apoyos, mejor infraestructura y prestigio académico.

Entre las principales políticas nacionales que afectan al posgrado son los criterios del padrón de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los paquetes de apoyo financiero a las instituciones y al profesorado (FOMES, PROMEP, etc.).

En este ámbito, un vector de moldeamiento fundamental es la integración de CA que enfoquen hacia un objeto de estudio específico y den al programa reconocimiento nacional en un área determinada, adhiriéndose al principio de la coherencia entre los PE y las LGAC, la planta académica y la infraestructura.

En este sentido, la evaluación se basa en dos criterios fundamentales. La composición del cuerpo académico, privilegiando la convergencia de miembros del SNI, doctores y académicos con perfil PROMEP y por el otro, la productividad conjunta entre estos desarrolla a través de un proceso de identificación de la productividad del CA, su enfoque, consistencia y convergencia en un tema específico de investigación. Por lo que la alta especialización y la convergencia de esfuerzos de un grupo académico en torno a una línea de investigación pudieran ser los criterios principales de calidad, y por lo tanto el principal reto del administrador de la IES.

Desgraciadamente, definir y mantener una línea de investigación tiene sus bemoles. Por ejemplo, los diversos intereses y tradiciones de los investigadores en lo individual, la necesidad de adaptarse a las demandas de bolsas de investigación, la movilidad de los académicos hacia puestos administrativos o hacia otros cuerpos o la participación desigual de alguno de los miembros o las pobres posibilidades de publicación de algunos temas por muy locales o intrascendentes. Hay evidentemente una lucha dialéctica entre las bondades de continuar con la propia historia o negociar con los pares el acceso a nichos de oportunidad que aprovechen las visiones multidisciplinares con orientaciones teóricas, y preferencias metodológicas de los integrantes.

Las políticas educativas son claras en la dirección de los CA, establecen cuotas de doctores e investigadores pertenecientes al SNI, con perfil PROMEP, proporciones tutor-alumno y otros parámetros cuantitativos como criterios de calidad.

En fin, el gestor educativo, en respuesta a estas influencias externas, debe hacer converger los esfuerzos de la planta docentes, muchas veces con formación heterogénea, hacia un esfuerzo común, que otorgue un sentido de alta

especificidad o especialización. El problema, que esta integración y convergencia de esfuerzos no puede ser decidida de arriba abajo, es necesariamente un acuerdo de los integrantes del cuerpo académico y esto es visto como desplazar el poder de las decisiones del administrador algunos académicos.

Otros problemas han surgido y han sido señalados en otros tiempos (Sánchez, 2001), que es el cambio de prácticas de contratación, basificación y promoción de los académicos. Rompiendo en muchos casos la vieja tradición de promover a altos costos y bajos niveles de eficiencia a los profesores de base y contratando a doctores con perfil del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para reforzar CA. Práctica de apertura poco documentada y sin duda con beneficios tanto para las IES como para los jóvenes formados académicamente y con magras oportunidades de contratación ante el status quo. Además, estas nuevas contrataciones van en contra de la endogamia académica, tan nociva en muchas grandes instituciones del país. Aunado a los criterios actuales del PNPC de evaluar la composición del profesorado en términos del origen del grado (privilegiando los de otras instituciones). Aunque para muchos, esta práctica es riesgosa, porque viola el sistema tradicional de lealtades laborales, al contratar a alguien ajeno a los vínculos afectivos y las lealtades políticas y laborales que han caracterizado la administración de muchas IES, la apertura y la renovación son prácticas administrativas que benefician grandemente a la academia. Lo anterior, induce al gestor a adaptarse a una cultura meritocrática competitiva y mostrar la apertura necesaria para incorporar los intereses y visiones congruentes con las fuerzas externas.

Fuerzas internas

El segundo plano de análisis es el ambiente interno organizacional, el cual se construye, por una parte, con base en las políticas de la dependencia, como por las directrices de la institución.

En este ámbito, es notoria una transición de la estructura tradicional que semejaba a las oficinas gubernamentales basada en la cultura burocrática del reloj checador y el memorándum para todo, hacia una estructura más académica basada en la valoración de la producción académica y el cumplimiento de indicadores como número de tesis, tutorados, trabajos en cuerpo académico, presentaciones etc. Persiste, sin embargo, una lucha dialéctica hacia el cambio en donde los lineamientos del director son contravenidos por las decisiones de los CA, que en muchos casos deberán decidir quienes dan las cátedras, participan en determinados trabajos, o que alumnos se admiten a los PE etc.

El administrador educativo enfrenta un dilema, por una parte la influencia de fuerzas externas que promueven la conformación de CA colegiados y con cierto auto gobierno, por el otro la necesidad de conservar la tradición y el poder (por el cual seguramente se luchó por años).

La comprensión de las fuerzas internas para el desarrollo de los CA no puede subestimarse y deben ser juzgadas en función de la sinergia o antagonismo que estas prestan a las fuerzas externas descritas en la sección anterior.

Los CA necesitan ser examinados bajo la perspectiva de la estructura y clima organizacional, ambos determinantes de la eficacia de la institución, como se argumenta en las secciones siguientes.

Estructura organizacional y satisfacción docente

El problema de los CA, es que estos son estructuras informales desde el punto de vista de la normativa de las IES. Pese a su influencia en la vida académica cotidiana y la procuración de recursos para las dependencias, estos por lo general carecen de una reglamentación institucional que acote la interpretación y de formalidad a sus acciones y decisiones.

Si las políticas educativas le apostaran a la consolidación de CA y estructuras departamentales, se deberán reformar las leyes, reglamentos,

manuales operativos y usos y costumbres en muchas IES. Esta transformación deberá considerar los efectos de estos cambios en el clima organizacional y la satisfacción del docente, a mayor satisfacción mayor compromiso con la institución, en este sentido, el docente debe estar consciente y sentir que posee una voz que es escuchada, debe sentirse corresponsable del éxito o fracaso del programa. La visión del administrador hacia el grupo de académicos como un micro-cosmos complejo y dinámico tiene sustento en la visión de Kurt Lewin quien consideró que la conducta en un medio institucional es un equilibrio dinámico de fuerzas que actúan en direcciones opuestas dentro de un marco social y psicológico.

A mayor satisfacción del académico mayor compromiso con su CA y la institución. Para lograr esto, el docente debe estar consciente y sentir que posee una voz que es escuchada, debe sentirse corresponsable del éxito ó fracaso del programa.

La visión del administrador educativo hacia el CA debe acompañarse de una conciencia de que este es un micro-cosmos complejo y dinámico tiene sustento en la visión de Kurt Lewin quien consideró la conducta en un medio institucional como un equilibrio dinámico de fuerzas que actúan. En este sentido, resulta inevitable la valoración del clima organizacional que se refleja en la satisfacción del profesor, de su disposición y actitud hacia los colegas y la administración, y en general su opinión del PE de las LGAC efectividad y alcance.

En este sentido, resulta importante resaltar que el administrador educativo debe ser también un líder académico de tal forma que su gestión sea el trabajo del grupo, logre consenso de los integrantes y cristalice y concrete proyectos consensuados previamente par el grupo. En este sentido, resulta lógico pensar que plantear la problemática sería más eficaz que “dar línea”, permitir la distribución de tareas y establecer compromisos. Esta estrategia sería más efectiva que la supervisión administrativa o el establecimiento de metas unidireccional y vertical.

El poder y los cuerpos académicos

Aunque la idea no es nueva, el hábito de trabajo colegiado y los mecanismos de la toma de decisión en las academias es todavía un proceso emergente y lejos de estar consolidado. Sin embargo, el establecimiento real de los CA ha encontrado numerosos obstáculos, la mayoría de los cuales se relacionan con la ausencia de un marco legal adecuado que otorgue estatutariamente decisiones a estos grupos.

Una de las principales ventajas del trabajo colegiado es la convergencia de esfuerzos en torno a temáticas u objetos de estudio específicos que hacen que las diferentes instituciones educativas se especialicen en áreas específicas de las cuales se generan tecnología, conocimientos de frontera y recursos humanos expertos. Además, cabe señalar, que el trabajo colegiado es instrumental a un mejor clima organizacional ya que propicia la corresponsabilidad y el involucramiento de todos los profesores en las tareas de la institución.

El poder del CA debe reflejarse en las decisiones que toma, entre ellas están:

1. Designar a los maestros de las materias contenidas en los planes de estudio de licenciatura y posgrado y evaluar la efectividad docente, así como la contribución de los cursos al perfil de egreso.
2. Decidir el título y contenido de las materias optativas vislumbradas en los planes de estudio de licenciatura y posgrado y evaluar la efectividad docente, así como la contribución de los cursos al perfil de egreso.
3. Definir semestralmente el programa general de actividades del área y su relación con el programa de trabajo de cada uno de los profesores miembros del cuerpo académico.
4. Planear y supervisar las actividades de difusión y extensión de los conocimientos del área.
5. Organizar diplomados, conferencias, seminarios y otras actividades pertinentes.

6. Definir los objetos de estudio, líneas de trabajo, programas y proyectos de investigación.

A pesar de que la mayor parte de los administradores acepta la idea de que los CA son fructíferos, y de que las decisiones colegiadas basadas en la discusión académica constructiva en torno al análisis de los problemas es inherente a la ES; mucho persisten en la tentación de administrar la dependencia de forma individual, sectaria y vertical. Se percibe en algunos administradores, cierto temor de delegar algunas decisiones, por la pérdida implícita de poder decisor y por ende de control sobre el grupo de académicos, este temor sin embargo desaparece en la medida que el administrador es en sí un académico.

Ante la perspectiva de centrar la administración en los CA colegiados, el administrador educativo deberá tener en mente algunas consideraciones claves a este tipo de trabajo. En primer lugar deberá reconocer que uno de los supuestos fundamentales del trabajo es colegiado. Por de pronto, que el éxito o fracaso dependerán en la medida en que el trabajo y la productividad del grupo responden a los individuos con valores particulares. En este sentido, al conformar el grupo, y con la finalidad de lograr una fase de cohesión, deberá determinar los valores de cada uno de los participantes y contrastarlos con los valores del grupo ya que la disminución de la discrepancia entre unos y otros estará directamente relacionada a la disminución de las dificultades de grupo (Kaufman, 1990).

En segundo lugar, el administrador deberá estar consciente que la transición del poder de la estructura manifiesta formal hacia la estructura latente, el ámbito natural del grupo, exige de procesos de vinculación claros entre la administración y el grupo académico. La cristalización de las decisiones del grupo y la generación de acciones institucionales dirigidas a satisfacer estas decisiones exigen al administrador no solamente estar atento a las fuerzas del grupo sino también a las fuerzas dentro de la institución misma y a los factores externos que la moldean, con la finalidad de otorgarle factibilidad a los planes y proyectos emanados del grupo.

En tercer lugar, es importante que el administrado, en su papel de, facilitador del trabajo de grupo, reciba capacitación en cuanto a la naturaleza y dinámica del trabajo de grupo, y que con la ayuda de un marco teórico adecuado y el desarrollo de habilidades específicas pueda ser más efectivo en el desarrollo del grupo.

En este sentido, cabe recordar que los grupos académicos pasan por diferentes fases. Hansen, Waffler y Smith (1990) proponen que todos los grupos de trabajo pasan de fases de dependencia, caracterizada por la ansiedad con respecto a la ambigüedad de los fines del grupo y hacia y una fase de independencia en donde los sentimientos personales son remplazados por los del grupo. Yalom (1992), elabora acerca del ambiente psicológico en el grupo y propone un marco de entendimiento de la transición desde la fase inicial, caracterizada por la búsqueda de significado y dependencia hacia la fase de cohesividad, la cual no es posible alcanzar sin una fase transicional de conflicto, rebelión y dominancia.

Perspectivas a futuro

Ya Arechavala y Díaz (2000), señalaban que los patrones de desarrollo de la ciencia en México, corresponden a los seguidos por otros países, y que existe una tendencia la conformación de comunidades científicas con culturas extra-institucionales. Esta visión que hoy sustenta los CA es consistente con una perspectiva globalizadora de intercambio rápido de ideas y facilita la conformación de grupos multidisciplinarios de trabajo. Resulta pues evidente que el movimiento de los CA persistirá los avatares de las políticas públicas nacionales y continuará como cabeza de playa en la búsqueda de la competitividad, globalización y alta especialización. En esta perspectiva, se vislumbra una transición de la administración burocrática hacia la administración académica, basada fundamentalmente en el poder y decisión del CA.

Quienes dirigen los destinos de las instituciones deben prever y vislumbrar este escenario para sentar las bases necesarias para el cambio y ser los primeros en demostrar una nueva mentalidad que desarrolle el trabajo colegiado, de una reflexión intelectual a una estrategia de planeación institucional concreta.

Referencias

- Arechavala, R. Y Díaz, C. (1997) El proceso de desarrollo de grupos de investigación. Revista de educación superior. No. 98 Abril-Junio.
- Bello, R. (2000) Propuesta para el mejoramiento del posgrado. Universidad Autónoma de Yucatán: Facultad de Educación IUPI
- De Ibarrola, M. (1995) Reforma Educativa y crisis economía en México en el marco del TLC. Simposio Internacional "Formación docente, Modelización Educativa y Globalización". SEP, UPN: México, D. F.
- Figueroa, L (1975) Formación de profesores. El caso de la Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones humanísticas. Centro de Investigaciones Educativas: Veracruz, México.
- Garda, S. (1997) 1::1 dilema existencial de los académicos: Ser o no_ser. IV Congreso Nacional de investigación Educativa. COMIE: Mérida, Yucatán.
- Hansen, J., Wasner, R, & Smith, E. (1981). Group counseling: Theory and process. Rand McNally Education Series.
- Kaufman, R (1990) Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas (2~) México: Trillas.
- Latapí, P. (2000) Comentario durante la 13a Asamblea del Consejo Mexicano de investigación Educativa. México.

- Napier, R & Gershenfeld, M. (1993). Grupos: Teoría y Experiencia, Trillas: México.
- National Board for Professional Teaching Standards (1997) What teachers should know and be able to do. Washington D. C.
- Orlosky, D. (1980) Skill training for teachers. Professional Development of Teachers. Kogan Page Limited: Londres.
- Sánchez, P. y Alonzo, C. (2000) Formación docente en las instituciones de educación superior. Facultad de educación, UADY.
- SEP (1993) Taller de administración para personal directivo de secundarias técnicas. (Antología). Dirección de Educación Media.
- Shapiro, J... (1978). Methods of group's psychotherapy and encounter, New York: Peacock Pubs.
- Yalom, I. (1992). The theory and practice of group psychotherapy. Basic Books.

Capítulo X

Cuerpos académicos y procesos de desarrollo: el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán

*Ivett L. Estrada Mota
Edith J. Cisneros Cohernour*

Introducción

La mejora en la calidad en la educación superior pública ha sido una de las principales políticas de los gobiernos federales en México desde la segunda mitad de los noventa. Para lograrla, se han enfocado esfuerzos y recursos en la formación del personal académico, por lo que esta comunidad ha sido objeto de programas orientados a regular su profesionalización, evaluación, carrera y formas de organización. En este sentido, es claramente reconocido el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) como uno de los instrumentos estratégicos con que cuentan los gobiernos federales que lo han operado (1995-2000, 2001-2006 y 2007-2012) para promover la transformación y avance de la educación superior mexicana.

En sus inicios en 1996 este programa incorporó, bajo el concepto de Cuerpos Académicos (CA), un componente considerado novedoso en el diseño de las políticas dirigidas al trabajo académico. Con éste el programa pretende fomentar la profesionalización de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las Instituciones de Educación Superior (IES) adscritas a éste a partir de su articulación en CA para realizar funciones de investigación-docencia, y

buscando alcanzar la consolidación (Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008).

Aunque el concepto de CA ha variado significativamente desde sus inicios (en torno a quiénes formarían parte de éstos, al énfasis en la dedicación de las funciones sustantivas y a su papel al interior de sus instituciones) los esfuerzos de los administradores del programa han logrado consensuar una definición compartida en la mayoría de las IES y en la comunidad académica. Para el caso de las Universidades Públicas Estatales (UPE), éste es considerado como “un grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos, y metas académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales” (Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008, p. 5).

Ello implica que los CA realicen funciones de investigación, docencia, extensión, gestión, planificación y tutorías, entre las más destacadas. Sin embargo, los documentos rectores del programa reflejan que el énfasis de estos grupos recae en la función de investigación con carácter colectivo, puesto que constituye un elemento fundamental en la evaluación de su nivel de avance y en las oportunidades de acceso a recursos económicos extraordinarios.

De acuerdo al grado en demuestran la presencia de lo que en el programa se denomina “cuatro rasgos invariantes” (una alta habilitación académica traducida como estudios de doctorado, un alto compromiso institucional, una intensa vida colegiada y la participación en redes de colaboración e intercambio académico) los CA son evaluados y categorizados en uno de tres niveles de consolidación, que supone un avance de desarrollo progresivo de su madurez. Así, el nivel más bajo de desarrollo lo constituyen los Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), seguidos de los Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y finalizan con el más máximo grado

que pueden alcanzar, denominados Cuerpos Académicos Consolidados (CAC) (SEP, 2006).

En un CAEF los integrantes están plenamente identificados; sus LGAC están definidas y tienen proyectos de investigación conjuntos; asimismo, han reconocido a otros CA afines de alto nivel, del país o el extranjero, con quienes desean establecer relaciones. Al menos, la mitad de sus integrantes tiene el reconocimiento de perfil deseable (Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008).

Por su parte, un CAEC cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad; sus integrantes participan conjuntamente en la LGAC, la cual está bien definida; poseen evidencias respecto a su vida colegiada; colaboran con otros CA. Por lo menos, la tercera parte de sus integrantes tiene experiencia docente y en formación de recursos humanos; la mayoría ostenta el doctorado y cuentan con productos de investigación. Asimismo, hacen evidente la influencia que tienen en la sociedad y organizaciones, de acuerdo a sus líneas de investigación (Diario Oficial de la Federación, , 30 de diciembre de 2008).

Cuando alcanzan el mayor nivel establecido en el PROMEP, el grupo se denomina CAC. Éstos poseen productos académicos reconocidos por su buena calidad, derivadas de las LGAC consolidadas; demuestran una intensa actividad académica colegiada a través de congresos, seminarios, y talleres de trabajo; sus integrantes participan activamente en redes de intercambio académico con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales e internacionales. La mayoría de sus miembros ostenta el reconocimiento de Perfil Deseable y es doctor(a); tienen amplia experiencia docente y en formación de recursos humanos y un alto compromiso con la institución; colaboran entre sí, y su producción es evidencia de ello (Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008).

La adopción del PROMEP, la conformación de CA y enfocar los esfuerzos para transitar exitosamente en los niveles de consolidación supuso para las IES desafíos de profundas transformaciones. Uno fue el planteamiento del

trabajo colectivo (no sólo al interior de los CA, sino también a través del establecimiento de redes de colaboración interinstitucional con otros grupos y colegas), lo que implicaba un cambio en la cultura del trabajo académico individual que había caracterizado tanto el actuar institucional como la orientación de los programas federales previas a este programa.

Otro fue el cambio de perfil de su personal académico hacia un modelo de desempeño de funciones múltiples, que promovía la diversificación de las capacidades y habilidades de los PTC. De ahí que como señala Chavoya (2006), la política pretendía configurar el papel de profesor-investigador, importado de universidades de países desarrollados, en especial de los Estados Unidos de América.

Si bien en el documento rector del PROMEP no se explicitaron las metas específicas de desarrollo de los CA como se hizo en su vertiente individual (ANUIES-CONACYT-SEIT-SEIC, 1997), tenemos evidencias de su evolución. De acuerdo con los datos de los administradores del programa, el tránsito de los CAC a nivel nacional ha crecido paulatinamente pasando del 2% al 14.05% de 2003 a 2010. Igualmente, los CAEC aumentaron del 7% al 27.76% en el mismo periodo; por consiguiente, los CAEF se redujeron del 91% al 58.19% (DOF, 31 de diciembre de 2010).

Estos resultados y desafíos antes señalados nos condujeron a la necesidad de indagar, después de 15 años de operación del programa, el desempeño del programa y la influencia de las condiciones y contexto institucionales y del personal académico que determinan los procesos de desarrollo de los CA dentro de la lógica planteada en éste. Los trabajos de Castañeda (2006), Magaña y Lepe (2003), Tinajero, Pérez y López (2009) en esta temática resaltan la importancia de considerar las condiciones, características y entorno local al momento de realizar estos estudios, ya que permiten entender los logros y problemáticas que enfrentan las IES en su participación en programas de carácter federal. Aunado esto, el hecho que el PROMEP fuera inicialmente concebido para tener una duración de diez años (1996-2006), pero que el gobierno haya apostado por su continuidad,

refrenda esta necesidad por la realización de estudio que contribuyan a la provisión de información valiosa para retroalimentar el programa y mejorar sus funciones en los años venideros.

Desde esta perspectiva, el propósito general de este trabajo de investigación fue analizar el proceso de implementación del PROMEP en su vertiente colectiva en torno al origen, desarrollo y papel desempeñado por los CA en el contexto específico de una universidad pública estatal, para este caso, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Aquí presentamos los resultados finales de uno de los cuatro objetivos de investigación planteados que buscó analizar los procesos y las condiciones de desarrollo hacia la consolidación de los CA de esta institución.

Método

Tipo y enfoque de la investigación

El campo de esta investigación corresponde a los estudios de política pública, concebida como la “serie de orientaciones explícitas que sirven de base a los planes de las autoridades, de cualquier nivel, para lograr resultados consistentes con las misiones y metas del gobierno” (Porter, 1999). Delimitamos el trabajo al análisis de la implementación de la política, es decir, al estudio de las condiciones bajo las cuales las decisiones de la autoridad conducen o no efectivamente al logro de los resultados establecidos (Berman, 2000).

Utilizamos un enfoque cualitativo, el cual tiene su énfasis en la profundidad, complejidad y contextualidad para poder comprender de forma holística la experiencia y los significados del fenómeno de estudio. Este enfoque permitió cubrir tanto los impactos esperados y las versiones oficiales, así como las no oficiales que consideran factores tales como la variedad de interpretaciones que constituyen los datos exactos, las interpretaciones culturales y la inequidad en las relaciones de poder (McSpadden y Coppola,

2006). Igualmente, la perspectiva cualitativa nos permitió identificar la complejidad del problema planteado, la forma como la política cambia al ser implementada en diferentes niveles, los resultados no esperados de la política, y las inconsistencias o conflictos en la política que pueden ser mejorados o solucionados (Marshall y Rossman, 1999).

Escenario y contexto del estudio

El marco institucional que permitió el análisis del programa lo constituyó la UADY. Contando actualmente con 90 años de antigüedad, está actualmente organizada en cinco campus, (que albergan a 15 facultades) un centro de investigaciones, dos escuelas preparatorias, una unidad académica con interacción comunitaria y una unidad multidisciplinaria en el municipio de Tizimín.

En los últimos quince años, la universidad ha realizado esfuerzos importantes por mejorar su calidad educativa, y sus rasgos distintivos han cambiado de manera significativa desde ese tiempo a la fecha. Esto le ha significado constituirse como un importante referente de la educación media superior y superior en el estado. Su influencia no se circunscribe sólo a Yucatán sino que ha logrado extender su influencia geográfica, al atender al 13% de su matrícula de estudiantes de licenciatura y al 35% de posgrado provenientes de los estados de Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Chiapas, Oaxaca, así como de países de Centroamérica y del Caribe (Plan de Desarrollo Institucional 2009-2019, 2009).

Con una matrícula estudiantil al 2010 de 20,147 estudiantes; la universidad ofrece 88 programas educativos de nivel superior, 40 de pregrado y 48 de posgrado (22 especialidades, 24 maestrías y dos doctorados). De acuerdo con documentos estratégicos de planificación de la universidad, en 2009 contaba con 26 programas evaluables de pregrado, de los cuales 24 eran reconocidos por su buena calidad: 23 estaban clasificados en el nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); y 15 habían sido acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación

Superior (CAES). Por otra parte, 24 programas de posgrado se catalogaron en el nivel 1 de CIEES; mientras que dos especializaciones, un doctorado y once maestrías forman parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

La configuración de la planta académica ha cambiado significativamente desde 1996 (cuando inició el PROMEP) a la actualidad. En 1996, la planta académica estaba compuesta por 1,782 académicos de los cuales el 22%, 11%, 14% y 53% laboraban como profesores de carrera (PC), profesores investigadores (PI), técnicos académicos (TA) y profesores de asignatura (PAES), respectivamente. Asimismo, el 74.6% del total de académicos gozaba de nombramiento definitivo; mientras que el 25.4% tenía un nombramiento interino (Dirección General de Administración y Desarrollo Personal [DGADP], 2008a). Por otra parte, 32 académicos pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (López, 1996).

Con datos del 2008, observamos que la universidad contaba con 2,036 académicos, de los cuales el 27.8%, el 13.5%, el 13.9% y el 44.7% eran PC, PI, TA y PAES, respectivamente, donde el 55% los profesores contaba definitividad, y el 45% con interinato (DGADP, 2008b). Del total de los PTC (740) el 87% contaba con estudios de posgrado, los miembros al SNI aumentaron a 114 (15.4%), y 245 (33.1%) tenían reconocimiento de perfil deseable por PROMEP (Plan de Desarrollo Institucional 2009-2019, 2009).

Participantes, técnicas de recolección y análisis de datos

Utilizamos múltiples fuentes de información y técnicas de recolección de datos. Privilegiamos la entrevista cualitativa a los participantes, debido a que se propuso analizar la política desde la perspectiva de los integrantes de los CA y directivos de la universidad, de tal manera que brindaron información preciada para comprender los problemas, las áreas de corrección y continuidad en el diseño y en la administración de la política, la cual frecuentemente es poco considerada en estos procesos. Participaron 102 académicos (38% mujeres y 62% hombres), de los cuales 86 eran representantes y miembros de los CA; y 16, personal directivo de las dependencias. A partir de los

informantes se obtuvo información de 82 (89.1%) CA, sobre un total de 92 identificados hasta el año 2009, de la cual se muestra su distribución según el área y dependencia de adscripción en la tabla 10.1.

Tabla 10.1. Cuerpos académicos considerados en el estudio

Áreas definidas en el PROMEP	CA		DES de adscripción de los CA
	F	%	
Ingeniería y Tecnología	21	26	Matemáticas, Ingeniería, Ingeniería Química, Arquitectura
Ciencias Sociales y Administrativas	20	24	Antropología, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Psicología, CIR
Ciencias de la Salud	16	19	Enfermería, Medicina, Odontología, Química, CIR
Ciencias Naturales y Exactas	11	13	Matemáticas, Ingeniería Química, Veterinaria, Química
Educación, Humanidades y Artes	6	7	Educación, Antropología, Medicina
Ciencias Agropecuarias	5	6	Veterinaria
S/A	3	4	Matemáticas, Ingeniería Química, Contaduría y Administración
Total	82	100	

Nota: S/A: Sin área; los cuerpos que pertenecen a esta categoría no tienen registro ante el PROMEP, por tanto, no se pueden ubicar formalmente en un área; pero según la información brindada por los informantes respecto a sus líneas de generación pueden ser ubicados en las áreas de Ingeniería y Tecnología, y Ciencias Sociales y Administrativas. DES: Dependencia de Educación Superior. CIR: Centro de Investigaciones Regionales.

También realizamos el análisis documental relativas al programa y a sus reglas de operación de 1999 a 2009, así como documentos e informes universitarios relativos al tema. Recurrimos además a la observación participante en actividades relacionadas con los CA a nivel nacional y a nivel local, tales como el Encuentro Nacional de CA y Redes de Colaboración, y talleres locales.

Cabe señalar que término DES o dependencia es utilizado por PROMEP para referirse al conjunto de departamentos, escuelas, facultades

y/o unidades académicas de una IES con afinidad temática o disciplinaria, que se asocian para el óptimo uso de los recursos humanos y materiales; que puede o no corresponder a una dependencia orgánica de la IES. En las universidades públicas, las DES suelen ser facultades, escuelas, centros, etc. En las instituciones con organización departamental, las DES serán, en general, las divisiones. Para el presente trabajo se utilizarán los términos de facultad, centro de investigaciones y dependencias indistintamente, aludiendo al término acuñado en el programa los datos fueron analizados en forma inductiva, que incluyeron las tareas de conceptualización, organización y estructuración. Las entrevistas fueron objeto de un proceso de codificación abierta, posteriormente se construyeron categorías analíticas que permitieron identificar nociones de condición, acciones, interacciones, consecuencias y relaciones entre ellas. Finalmente se determinaron ejes temáticos para presentar los resultados. El análisis documental tuvo como objeto verificar las continuidades, las variaciones, las consistencias, así como las contradicciones plasmadas formalmente en documentos del programa a nivel federal como institucional. Los datos recolectados en los talleres y encuentros nacionales me permitieron identificar las similitudes y particularidades de las experiencias en otras instituciones y también al interior de la misma universidad bajo estudio.

Resultados

Evolución de los niveles de consolidación de los cuerpos académicos

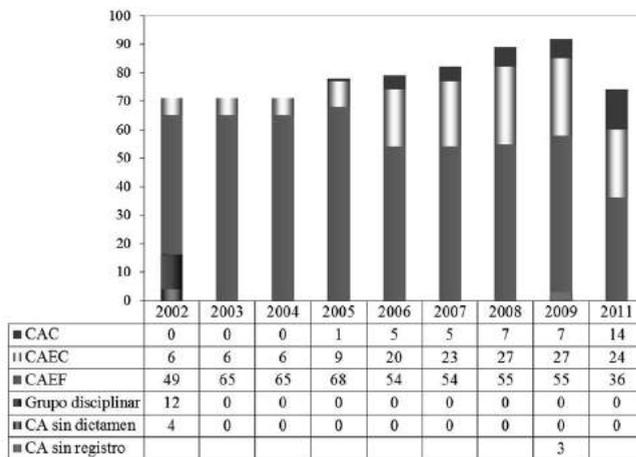
Los procesos de desarrollo de los CA de la UADY fueron analizados por la evolución de su cantidad y niveles de consolidación. En diez años (2000-2009) hubo un crecimiento en un 52.1% al pasar de 48 a 92 cuerpos; sin embargo, esta cifra disminuyó a 74 para 2011 (ver figura 1).

Destaca que en 2009 la universidad contaba con 89 CA registrados ante PROMEP; de éstos el 61.7%, el 30.3% y el 7.8% estaba como CAEF, CAEC y CAC, respectivamente. Los tres no registrados sólo tenían reconocimiento

ante sus dependencias (facultades de Contaduría y Administración, Matemáticas e Ingeniería Química).

En ese año, seis de los siete CAC pertenecían a la Facultad de Veterinaria y la Unidad Biomédica de su Centro de Investigaciones. Doce dependencias tenían CAEC, donde más del 60% eran de las facultades de Ingeniería, Ingeniería Química, Veterinaria y el Centro de Investigaciones. Asimismo, las facultades de Enfermería, Medicina, Odontología, Derecho y Economía, únicamente tenían CAEF.

Los porcentajes de los niveles de consolidación mejoraron en 2011, transitando a 49%, 33% y 19% CAEF, CAEC y CAC, respectivamente. Sin embargo, es necesario señalar que uno de los elementos que contribuyó determinadamente a esta mejora numérica lo constituyó la decisión de la administración del programa de dejar de registrar a 15 (el 17% respecto de los 89 registrados en 2009) CAEF porque no cumplían con los requisitos para permanecer como tales; aunado también cambio positivo de 13 (15%) CA en sus niveles de consolidación.



Fuente: Elaboración propia con datos recabados del trabajo de campo Portal web de PROMEP e informes de rectoría de la universidades los años 2003, 2005, 2006, 2007 y 2008

Figura 10.1. Cuerpos académicos por nivel de consolidación. Periodo 2002-2011.

Además de las tendencias numéricas en los procesos de crecimiento-decrecimiento y evolución de los CA, rescatamos la perspectiva de los actores directamente involucrados, brindando elementos para comprender los problemas, las áreas de corrección y continuidad de su proceso de tránsito en los niveles de consolidación. De esos insumos surgió el concepto de diversidad que ha caracterizado el desarrollo de los CA. Si bien el PROMEP clasifica a los CA en tres niveles que pudieran suponer que los cuerpos en cada nivel son sustancialmente homogéneos, ésta clasificación no permite distinguir suficientemente las condiciones diferenciadas y particulares que influyen en su avance o su dilación hacia los niveles de consolidación, lo cual fue más evidente entre los caef. Los CA presentaron una multiplicidad de factores de origen, de contexto, y retos diferenciados que condicionaban su desarrollo.

La diversidad de los cuerpos académicos: una propuesta de categorización

Esta condición identificada nos creó la necesidad de proponer una categorización de los CA que nos permitiera entender sus rutas y perspectivas de sus procesos de desarrollo dentro de las reglas establecidas en el programa. Así, los conjuntamos en cinco grupos a partir de su caracterización en igual número de factores: (1) sus condiciones de origen, (2) las características de las dependencias a las que pertenecen, (3) la dedicación y experiencia de sus miembros en el desempeño de las funciones sustantivas, (4) las condiciones contractuales de sus integrantes y (5) las estrategias empleadas para su desarrollo. Con ello, pretendimos exponer los elementos que ayudaran a vislumbrar el desarrollo futuro de los cuerpos, y mostrar una visión respecto a cómo las características contextuales de los CA diferencian sus procesos de desarrollo y hacen evidente la necesidad de tratamientos diferenciados para lograr su consolidación. En la tabla 10.2 se presentan las características generales de estas categorías y posteriormente se detalla la condición de los CA en cada una.

Tabla 10.2. Características de los CA por categoría analítica.

		Desarrollo coyuntural	Desarrollo por reestructuración estratégica	Condiciones para el desarrollo	Desarrollo entre el deber ser y el ser	Desarrollo futuro en riesgo
Núm. CA		16	10	19	12	25
		(19.5%)	(12.2%)	(23.2%)	(14.6%)	(30.5%)
Nivel de consolidación	CAC: 6	3 (50%)	3 (50%)	-	-	-
	CAEC: 20	13 (65%)	7 (35%)	-	-	-
	CAEF: 56	-	-	19 (33.9%)	12 (21.4%)	25 (44.6%)
Núm-DES		7	3	8	8	12
Área del conocimiento	Ing. y Tecnol.	5	3	2	3	8
	Soc. y Admón.	3	1	4	3	9
	Salud		4	2	6	4
	Naturales y Exactas	2		9		
	Educ., Hum.y Artes	1	2	1		2
	Agropecuarias	5				
	S/A			1		2

Primera categoría: el desarrollo coyuntural

Estos cuerpos tenían experiencia previa en investigación y en trabajo en equipo (desde los setentas y ochentas); si bien no de todos sus miembros al menos en subgrupos que habían podido satisfacer las demandas del PROMEP. Sus dependencias fueron pioneras en ofertar programas de posgrado o estaban adscritos al centro de investigaciones y se originaron de estructuras

organizativas previas asociadas al sustento de programas de posgrado, tales como los departamentos, las unidades de posgrado y laboratorios.

El desarrollo de estos cuerpos se caracterizó como coyuntural. Previo a la emergencia del PROMEP, estos académicos presentaban una serie de circunstancias y factores (la habilitación, trabajos en líneas de investigación específicas y claras e indicios de trabajo colectivo), que coincidían con los requerimientos del programa. Así, les proporcionaron una base lo suficientemente sólida sobre la cual constituirse como los CAEC o CAC que eran.

Sus retos para avanzar o mantenerse en su nivel eran consolidar la productividad colectiva (superando problemas de integración de miembros y diversidad de sus líneas de investigación); establecer formalmente su trabajo en redes de colaboración y alcanzar mejores índices de doctores en el grupo. Pero el desafío más importante era la renovación de su personal. Dada su larga trayectoria en la universidad, muchos académicos cumplían ya los tiempos para jubilarse (llegando hasta en un 50% de miembros por CA). Por lo tanto, estos cuerpos enfrentarían en un futuro cercano los procesos de renovación, en los cuales sus nuevos integrantes debían ser doctores para tener oportunidades realistas de mejorar sus niveles de consolidación.

Segunda categoría: reestructuración estratégica y desarrollo

A este grupo pertenecen cuerpos que han experimentado reestructuraciones “estratégicas”, asociadas al cumplimiento de los requerimientos del PROMEP. Originalmente muchos cuerpos nacieron por la agrupación arbitraria de sus directivos o por compartir líneas de desarrollo o investigación, pero siendo grupos numerosos. La insatisfacción por no poder avanzar en los niveles de consolidación –debido a los bajos índices de productividad colectiva, la ausencia de vida colegiada y el predominio de una producción individual– ejerció presión para su reestructuración.

Ello significó acciones tales como la desaparición completa de cuerpos, la división de un cuerpo en dos o más, la reubicación de miembros

al grupo de colaboradores o asociados, la separación de cuerpos “mixtos” (conformados por integrantes de dos dependencias), y la migración de integrantes con doctorado a otros cuerpos con mayores posibilidades de avance.

Si bien la motivación de mejorar sus niveles de consolidación y las oportunidades de cambio que se les dio a nivel federal e institucional influyeron para un avance rápido de estos cuerpos, se han producido efectos imprevistos o no deseados en otros cuerpos o integrantes, tales como la conformación de más CAEF con menores posibilidades de desarrollo ulterior, el surgimiento de sentimientos de exclusión y cuestionamientos hacia el personal directivo por su discrecionalidad en el apoyo hacia determinados grupos. También resultó en personal que se quedó sin pertenecer a algún CA, así como quienes buscaron integrarse a nuevos grupos aunque sus líneas de investigación no fuesen afines. De ahí que estos procesos de reestructuración puedan ser vistos desde dos perspectivas, una que se percibe como acciones necesarias que se debieron tomar dadas las oportunidades de cambio a nivel institucional y de PROMEP; y otra que la aprecia como decisiones tomadas sólo por la urgencia de cumplir con el programa, contar con mayores oportunidades de acceso a recursos y estatus.

Los retos de estos cuerpos se centraban en la habilitación de doctorado de todos sus miembros, la conformación de redes de colaboración y la publicación colectiva (impedida por falta de tiempo).

Tercera categoría: buscando las condiciones para el desarrollo

Su origen estuvo basado en la afinidad disciplinaria y también por productos de reestructuraciones antes mencionadas. En menor medida surgieron por la creación de nuevos programas educativos (PE) que requerían de un CA para su sustento.

Se caracterizaban por tener la potencialidad de alcanzar un mejor nivel de consolidación, puesto que tenían miembros que habían desarrollado, en grado significativo, tareas de investigación, debido a su habilitación.

Ejemplo de ello era que el 52.6% (10) de los CA tenían entre el 60% y el 100% de doctores. El 26.3% (5) entre el 20% y 40%. Sólo el 21.1% (4) no tenía doctores pero tenían entre sus colaboradores y miembros entre uno y dos doctorantes.

Varios aspectos condicionaban su nivel de desarrollo, entre ellos

- Las condiciones para generar conocimiento,
- El nivel de experiencia en productividad colectiva,
- El grado de atención dedicada a la docencia y demandas burocráticas y
- Las condiciones contractuales de sus miembros. El primero se relacionaba con la falta de recursos económicos para publicar y difundir el conocimiento; siendo CAEF tenían nulas o pocas oportunidades para conseguir fondos para estas tareas.

La productividad colectiva aún era incipiente dado que, aquellos CA de recién creación iniciaban procesos de acoplamiento al trabajo e investigación colectiva, y búsqueda de puntos de convergencia claros para realizar proyectos grupales. A pesar que había evidencia de publicaciones hasta de dos miembros, esto no se consideraba suficiente para el PROMEP. Por otro lado la configuración de las facultades de estos cuerpos, dedicadas predominantemente a la docencia (e incluso reconocidas por su calidad en sus programas educativos), conducía a que éstos dedicaran muchos esfuerzos a esta función.

Pero la característica contractual de sus colaboradores, como técnicos académicos, era un aspecto clave que les restaba oportunidades de progreso. Éstos rebasaban los requerimientos de habilitación que su posición contractual establecía; y desarrollaban las funciones de PTC como lo definía el programa (con maestría o doctorado, proyectos a su cargo, impartían clases y tutoría y eran responsables de laboratorios o departamentos). Pero al no tener la categoría de “profesor”, sólo se les permitía ser colaboradores; por tanto, se restaban posibilidades de mejorar su nivel de consolidación.

Esta problemática estaba presente en al menos siete dependencias de la universidad, incluso al interior de CAEC y CAC y otros CAEF.

Cuarta categoría: el desarrollo entre la encrucijada del deber ser y el ser

Estos cuerpos contaban con un potencial emergente para la investigación e incluso mostraron evidencia de realizar proyectos colectivos. Poco más del 50% de éstos tenían entre un 14% y 44% de doctores entre sus integrantes. Éstos contaban con una carrera académica joven en la institución, con maestría o doctorado y con potencial de desarrollo en su trayectoria profesional.

Originalmente provenían de cuerpos conformados por decisión de la directiva de sus facultades, por convergencia en afinidad disciplinaria, por nueva creación para sustentar nuevos PE y por exigencias administrativas de incorporar a los nuevos PTC contratados. Es por ello que más del 80% experimentó reestructuraciones.

Su reto principal lo ocupaba la habilitación de sus miembros como doctores. Sin embargo, las posibilidades de superarlo estaban altamente condicionadas a la condición de interinato de sus miembros (en algunos casos representaban al 60% del núcleo básico del cuerpo), la cual era considerada fuente de inestabilidad laboral. Esto impedía o retrasaba las decisiones de continuar estudios doctorales, sin la certeza de permanencia en la institución.

Otra condición importante era el tiempo significativamente alto que dedicaban a las actividades de docencia, dada las características de sus facultades orientadas a esta función. La gestión ocupaba también un lugar preponderante: el 50% de los CA tenía en miembros ocupando cargos de gestión, llegando a representar hasta el 57% de sus miembros por CA. De esta manera estos CA estaban entre la encrucijada de responder a las demandas de docencia y gestión de sus facultades, o a las del PROMEP.

Quinta categoría: el desarrollo futuro en riesgo

Estos cuerpos surgieron de estructuras organizativas previas orientadas a sostener la docencia, tales como las coordinaciones de licenciaturas y las academias; o por la necesidad de dar soporte a los nuevos PE. Asimismo, muchos fueron resultado de reestructuraciones y el estudio evidenció que eran quienes quedaron en mayor desventaja de avance real frente a sus contrapartes. De ahí que sólo encontramos a cinco doctores en cinco CA de esta categoría y casi la totalidad no contaba con el perfil PROMEP.

Prioritariamente sus dependencias de adscripción orientaban la mayoría de sus esfuerzos y recursos a los PE; de ahí que dedicaran tiempo significativo a la docencia y a los servicios de extensión, tales como: prevención, atención y rehabilitación de la salud, administración de servicios educativos infantiles, otorgamiento de terapia psicológica, capacitación a empresas, desarrollo de transferencia e innovación tecnológica, asesoramiento a dependencias de gobierno, etcétera. A pesar de considerarse tareas necesarias e importantes de la universidad, éstas eran percibidas como actividades subvaloradas, y no coincidentes con los requerimientos de evaluación del PROMEP.

El desafío de habilitación de doctores les significaba un proceso de largo plazo para sus grupos (entre ocho y diez años); aunado al hecho de encontrar resistencias de profesores por incorporarse a la investigación. Otro, se centraba en la configuración de su personal, que incluía a técnicos académicos, profesores de medio tiempo y de asignatura, lo que dificultaba las posibilidades de trabajo conjunto en investigación.

Sus condiciones nos hicieron cuestionarles la posibilidad de desaparecer o reintegrarse a otros cuerpos. Éstas no eran opciones viables para ellos. Esta forma de organización académica les había proporcionado una identidad grupal frente a la institución, aunado al hecho de la inexistencia de contar otros esquemas alternativos de desarrollo académico como grupo e individuos. De ahí que permanecen como CAEF, donde vislumbramos durante el desarrollo del estudio que tenían mínimas

posibilidades de avanzar en su desarrollo. Esto lo corroboramos en la revisión de los registros de cuerpos en 2011 donde, de los 16 que perdieron su registro, 11 de ellos (73.3%) pertenecían a esta categoría.

En conclusión, el análisis de la situación de los CA en esta universidad, que resultó en la necesidad de proponer una categorización, hizo evidente las dificultades que una institución atraviesa cuando se le exige adoptar una política nacional que, en su diseño e implementación desde su ámbito federal, no considera sus características contextuales (tales como: sus formas de organización, las características de sus PTC, la sobrecalificación de funciones en los técnicos y profesores de medio tiempo, las prioridades del ejercicio de funciones en cada facultad, etc.) y la magnitud de las modificaciones que implica su instrumentación (como por ejemplo: el cambio en la cultura individual de trabajo a una colegiada, el aprendizaje de nuevas capacidades entre los académicos, los cambios en la estructura organizacional, etc.). Si bien, se han logrado avances en algunos CA y los informantes concuerdan en los beneficios del programa en términos del impulso del trabajo colectivo en el desempeño de sus funciones; es necesario considerar también que ha producido efectos no deseados e inesperados en muchos de ellos (como: la simulación, la relegación de quienes no cumplen los estándares del PROMEP, la desvalorización de las funciones de docencia y extensión frente a las de investigación, la reestructuración de cuerpos sólo por cumplir los criterios del PROMEP, entre otros) que han afectado el clima laboral en los sectores de la institución que han tenido más dificultades para aplicar el programa.

Conclusiones

Las problemáticas encontradas para avanzar en los procesos de desarrollo de los CA son coincidentes con otras experiencias institucionales reportadas en estudios en el tema (Magaña y Lepe, 2003; Bastidas, 2006; Castañeda, 2006;

Tinajero, et al, 2009). Asimismo, hallazgos encontrados en este trabajo ya habían sido vislumbrados en trabajos críticos respecto a las características y tipo de indicadores utilizados en los procesos de evaluación de los cuerpos y a los efectos negativos no previstos como mecanismos de respuesta institucionales y de los participantes y al cuestionamiento de una ausencia de reflexión de las complejidades y diferencias contextuales de las instituciones participantes (Gil, 2006; Castañeda, 2007)

Nuestro aporte con este estudio incluye la incorporación de elementos de la teoría de la implementación de las políticas públicas para el análisis y comprensión del programa. También en la propuesta de categorización para entender cómo la existencia de una multiplicidad de factores alrededor de los CA condicionaba las diferentes rutas y perspectivas de su desarrollo.

De acuerdo con Van Meter y Van Horn, la magnitud del cambio y el grado de consenso son dos variables que nos permiten clasificar las políticas y vaticinar el grado de éxito de su implementación. Afirman que ésta tendrá los resultados esperados cuando solo se requieran cambios marginales y cuando el consenso en torno a las metas sea alto; en el sentido contrario, las perspectivas de logro serán dudosas (2000). Bajo esta lupa, constatamos que los cuerpos de la categoría denominadas como desarrollo coyuntural alcanzaron con mayor rapidez de consolidación y se ajustaron más fácilmente a la lógica del programa porque el tipo de cambio demandado no era alto, debido a que sus antecedentes les permitieron adecuar su trabajo a las exigencias del programa.

Tanto los CA de desarrollo coyuntural como los categorizados como de reestructuración estratégica siguieron la ruta de implementación que Berman (2000) denomina como aprendizaje tecnológico, es decir, que ocurrió una adaptación del comportamiento rutinario a fin de ajustarlo al plan o programa. Para los primeros, esto se tradujo en la formalización de cuerpos y el fortalecimiento del trabajo y producción colectiva; para los segundos, en la reestructuración que les permitió responder a las solicitudes del programa, pero que también produjo efectos no esperados o contrarios para aquellos cuerpos pertenecientes a las otras categorías, quienes quedaron con menos

posibilidades de desarrollo. Sin embargo, es necesario reconocer también que tienen aún retos por superar para mantenerse o avanzar en sus niveles de consolidación, y aunque es más factible su avance (porque cuentan con mejores herramientas y posibilidades respecto a sus contrapartes en formación) esto no deja de ser un desafío para estos grupos.

Por su parte, es evidente que para los cuerpos de nuestras tres últimas categorías, el programa significó grandes cambios, entre ellos: una reorientación del perfil y dedicación hacia funciones de investigación que implicaba una reconfiguración de su trabajo académico, el paso de un trabajo individual al colectivo y un ajuste estructural de sus esquemas organizativos. A pesar que algunos de estos cuerpos han seguido una ruta de implementación de aprendizaje tecnológico, o en el peor de los casos una ausencia total de adopción -por ejemplo, CA denominados “de papel”, registrados formalmente, pero que no operan como tales-, éstos no han podido mejorar sus niveles de desarrollo.

Sin embargo, es preciso reconocer que los cuerpos en han experimentado beneficios al adoptar este esquema colegiado de trabajo académico, con independencia de sus oportunidades de tránsito exitoso en el PROMEP. Éste ha sido efectivo para promover el trabajo colegiado en sus funciones docentes, sobre todo en aquellas dependencias que de inicio carecían de maneras eficaces para relacionar a sus profesores y la administración les dio la oportunidad de decidir cómo agruparse. Gracias al trabajo colectivo han podido unificar los niveles de enseñanza y evaluación de las asignaturas impartidas por más de un profesor, han encaminado esfuerzos para reducir los índices de reprobación de sus estudiantes, han establecido espacios de discusión permanentes entre estudiantes y profesores, y han obtenido logros donde sus programas de licenciatura y posgrado alcanzan los estándares actuales para ser considerados de buena calidad. Asimismo, el programa les representa una oportunidad de contar con espacios de comunicación entre colegas que antes no se fomentaban.

En el intento por explicar las rutas de desarrollo seguidas por los CA en la universidad, emergieron una serie de factores que desde hace décadas los teóricos han identificado como determinantes en los procesos de instrumentación, y que al parecer no fueron considerados cabalmente al momento de operativizar el programa en este contexto específico. Algunos que nos competen son: la claridad de las normas y objetivos de la política, la comunicación entre las organizaciones y las actividades de inducción, sus recursos, las características de los responsables, el entorno de la organización responsable, las actitudes de los encargados frente a la ejecución de decisiones políticas, el tipo de problema que se desea resolver, el tipo y validez de la política, la capacidad, características y condiciones en que operan las organizaciones, manejo del conflicto y el poder (Van Meter y Van Horn, 2000; O’Toole Jr., 2000).

Bajo este marco podemos afirmar que la ausencia de una comunicación eficaz respecto al significado de los CA, sus propósitos, así como de procesos de inducción efectivos (Estrada y Cisneros 2009), trajo como consecuencia la ausencia de estrategias efectivas de conformación, que provocaron el surgimiento de muchos cuerpos endebles, que no se ajustaban a los requerimientos del programa. Asimismo, a nivel federal e institucional fueron soslayadas características determinantes que delinear los procesos de desarrollo de estos cuerpos, como las condiciones de contratación de los PTC, la sobrecalificación de los técnicos académicos, las prioridades de sus dependencias en la docencia, extensión y gestión, que les impedían participar con equidad frente a los CAEC y CAC.

Esta ausencia de consideración de la diversidad y características contextuales, tiene su explicación teórica (Peters, 1992) y empírica (Castañeda, 2007) respecto al uso de un enfoque “de arriba hacia abajo” del programa (tanto en su diseño como en su implementación) que, basado en el principio de igualdad e “imperio de la ley”, carece de la capacidad de entender las condiciones del mundo real que determinan las posibilidades de lograr lo que se plantea, y de ajustarse a las realidades locales y a los cambios

registrados a lo largo del tiempo y la experiencia de los participantes.

De la experiencia de los informantes, emergieron elementos que nos permiten caracterizar al PROMEP como un mecanismo de control con directrices muy focalizadas, rígidas y orientadas a la promoción de un perfil de universidad orientado a la investigación, preferentemente colectiva, que propone un perfil diversificado, pero con fuerte sustento en dicha actividad. Pero en este intento soslaya la complejidad y diversidad de funciones, responsabilidades sociales, así como la configuración de sus cuadros académicos que caracterizan a las universidades públicas estatales como el caso de estudio. De ahí que proponemos la necesidad de considerar esta diversidad y variación regional que representan los CA para buscar y ofrecer tratamientos diferenciados en sus estrategias de desarrollo.

Finalmente deseamos señalar que los resultados de esta investigación abrieron nuevos cuestionamientos para avanzar en el conocimiento de los CA y mejorar nuestra comprensión del fenómeno. Uno de ellos, es indagar cómo operan los procesos de trabajo colegiado de los CA en las funciones de investigación y de docencia, atendiendo a la naturaleza, las características y las tradiciones de las disciplinas científicas a la que pertenecen los académicos; puesto que aquí se encontraron indicios que hacen considerar que la disciplina juega un papel importante en la forma en que éste se puede desarrollar.

Otra interrogante surgió en el tema de los procesos de formación de lo que podría denominarse la nueva generación de académicos, bajo la lupa de las políticas públicas en las cuales están inmersos. Es evidente que la situación del personal académico que laboraba en los años noventa en las IES, y para quienes fue creado el PROMEP, no es igual a aquella que experimentan quienes están o integrarán los nuevos cuadros de profesores-investigadores en las universidades en la actualidad. Este estudio mostró evidencia de que éstos experimentan condiciones distintas en las demandas de habilitación, en el reclutamiento, en las condiciones de contratación y desarrollo académico. Por lo tanto, se propone

analizarlas a profundidad a la luz de las implicaciones para el avance de la investigación, la docencia y la mejora de la calidad en las instituciones de educación superior.

Referencias

Acuerdo número 568 de la Secretaría de Educación Pública por el que se emiten las Reglas de Operación del programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2010

ANUIES, CONACYT, SEIT, SESIC (1997, Enero-Marzo). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 26 (1), 99-173. México: ANUIES.

Bastidas, J. (2006). Cuerpos académicos y dependencia de educación superior. El caso de la DES: EE-IIES-DCS. En A. Bajo y R. Martínez (coord.) *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la universidad autónoma de Sinaloa*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Berman, P. (2000). El estudio de la macro y la micro-implementación. En: L. Aguilar, *La implementación de las políticas*. 3a ed. (pp. 281-322) México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1978).

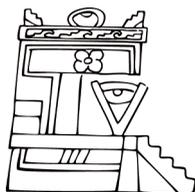
Castañeda, J. B. (2006). Los cuerpos académicos en la UAS. Un análisis de su irrupción, desarrollo y perspectivas. En A. Bajo y R. Martínez (coord.) *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la universidad autónoma de Sinaloa*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Castañeda, J. B. (2007). *Educación superior en México: Políticas globales para problemas locales. Las dificultades de la articulación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Chavoya, M. L. (2006). Vida académica en las universidades mexicanas: los efectos del trabajo múltiple. En M. L. Chavoya, C. Barona, S. Reinaga, M. L. Hernández, C. Cárdenas & M. Gradilla, El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara (pp. 129-144). México: Universidad de Guadalajara.
- Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008. Acuerdo número 453 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Diario Oficial de la Federación, pp.1-80. Recuperado el 6 de marzo de 2009 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>.
- Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 2010. Acuerdo número 568 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Diario Oficial de la Federación, pp.1-90. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de: http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2011.pdf
- Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal. (2008a). Respuesta a la solicitud presentada a la Unidad de Acceso a la Información Pública de la UADY con folio 0163, referente al número de TA, PC, PI y PAES que laboraban en el año 1996, desagregado según tiempo de labores que desempeñaban en la Universidad y el tipo de nombramiento en cada Facultad y Centros de Investigación.
- Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal. (2008b). Respuesta a la solicitud presentada a la Unidad de Acceso a la Información Pública de la UADY con folio 0165, referente al número de TA, PC, PI y PAES que laboraban en el año 2008, desagregado según tiempo de labores que desempeñaban en la Universidad y el tipo de nombramiento en cada Facultad y Centros de Investigación.
- Elmore, R. (2000). Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. En L. Aguilar, La implementación de las

- políticas. 3a ed. (pp. 251-280). México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1979-1980).
- Estrada, I. y Cisneros, E. (2009, septiembre). Origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México. [Memoria electrónica]. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en Veracruz, México.
- Gil, M. (2006, octubre-diciembre). Réplica a un siglo buscando doctores...!Y ya los encontramos! Revista de la Educación Superior, 35 (4), 129-140. [Versión electrónica]. México: ANUIES.
- González Jiménez, Rosa María (2007). Las maestras en México: re-cuento de una historia, México: Universidad pedagógica Nacional. Fundación para la cultura del maestro.
- López, F. (1996). La Universidad Autónoma de Yucatán hacia un nuevo siglo. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Magaña, M. y Lepe, F. (2003). Análisis de los cuerpos académicos en la Universidad de Colima. Memoria de su planeación y desarrollo. México: Universidad de Colima.
- Marshall, M. & Rossman G. (1999). Designing qualitative research. 3a. ed. E.U.: Sage.
- McSpadden, L. & Coppola, E. (2006). Oficial and unofficial stories: Getting at the impact of policy on educational practice. En: J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Ed). Handbook of complementary methods in education research. USA: AERA.
- O'Toole, Jr., L. (2000). Recomendaciones prácticas para la implementación de las políticas que involucran a múltiples actores: una evaluación del campo. En L. Aguilar, La implementación de las políticas. 3a ed. (pp. 413-470). México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1989).

- Peters, G. B. (1992, julio-diciembre). Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. *Gestión y política pública*. 1, 7-31. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Plan de Desarrollo Institucional 2009-2019. (2009, 2 de junio). Documento de trabajo. Propuesta, versión ejecutiva. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ponencia que presenta David Pedraza Cuellar para el Simposio sobre políticas de formación docente en México. Tepic, Nayarit. Junio de 2008. UPN Ajusco. Área de política educativa, procesos institucionales y gestión. C. A. Políticas Públicas y Educación.
- Porter, L. (1999, 1 de noviembre). Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1, 1. Artículo contenido-porter. Recuperado el 21 de mayo de 2003, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-porter.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). El Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento de las universidades públicas. [Versión electrónica]. México: SEP. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf>
- Tinajero, G.; Pérez, C. y López, G. (2009, septiembre). Conformación y desarrollo de los CA en la UABC. [Memoria electrónica]. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en Veracruz, México.
- Van Meter, D. y van Horn, C. (2000). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En L. Aguilar, *La implementación de las políticas*. 3a ed. (pp. 97-146). México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1975).



Difusión y Divulgación
Científica y Tecnológica

José Manuel Piña Gutiérrez

Rector

Wilfrido Miguel Contreras Sánchez

Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación

Fabián Chablé Falcón

Director de Difusión y Divulgación Científica y Tecnológica

Francisco Morales Hoil

Jefe del Departamento Editorial de Publicaciones No Periódicas

Esta obra se terminó de imprimir el 17 de enero de 2013, con un tiraje de 500 ejemplares, en los Talleres de Morari Formas Continuas S. A. de C. V. Calle Heroico Colegio Militar #116. Col. Atasta, Villahermosa, Tabasco, México. El cuidado estuvo a cargo de los autores y del Departamento Editorial de Publicaciones No Periódicas de la Dirección de Difusión y Divulgación Científica y Tecnológica de la UJAT.